COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION
SUR L'APPROBATION DU PROGRAMME
DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Enseignement secondaire premier cycle

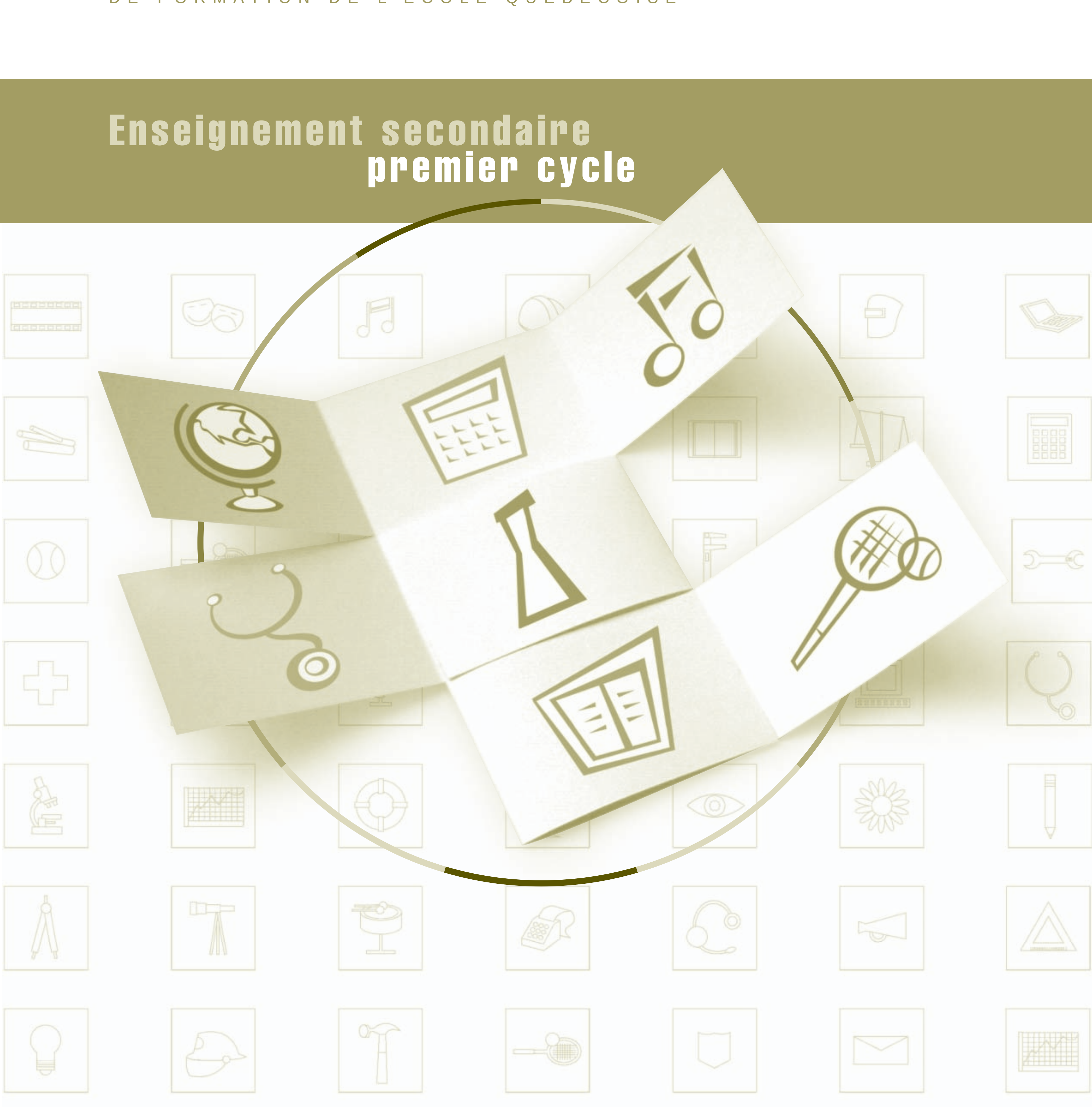


Québec

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION
SUR L'APPROBATION DU PROGRAMME
DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Enseignement secondaire premier cycle



Ministère de l'Éducation, 2003-03-00176
ISBN – 2-550-40962-0
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec 2003

La Commission des programmes d'études a adopté cet avis lors de sa 48e réunion, tenue les 16, 17 et 18 janvier 2003

Coordination : Francine Bélanger

Recherche et rédaction : Abdoulaye Barry
Francine Bédard-Hô
Denis Royer

Soutien technique : Marcelle Maheux

Révision linguistique :
Service des publications du ministère de l'Éducation

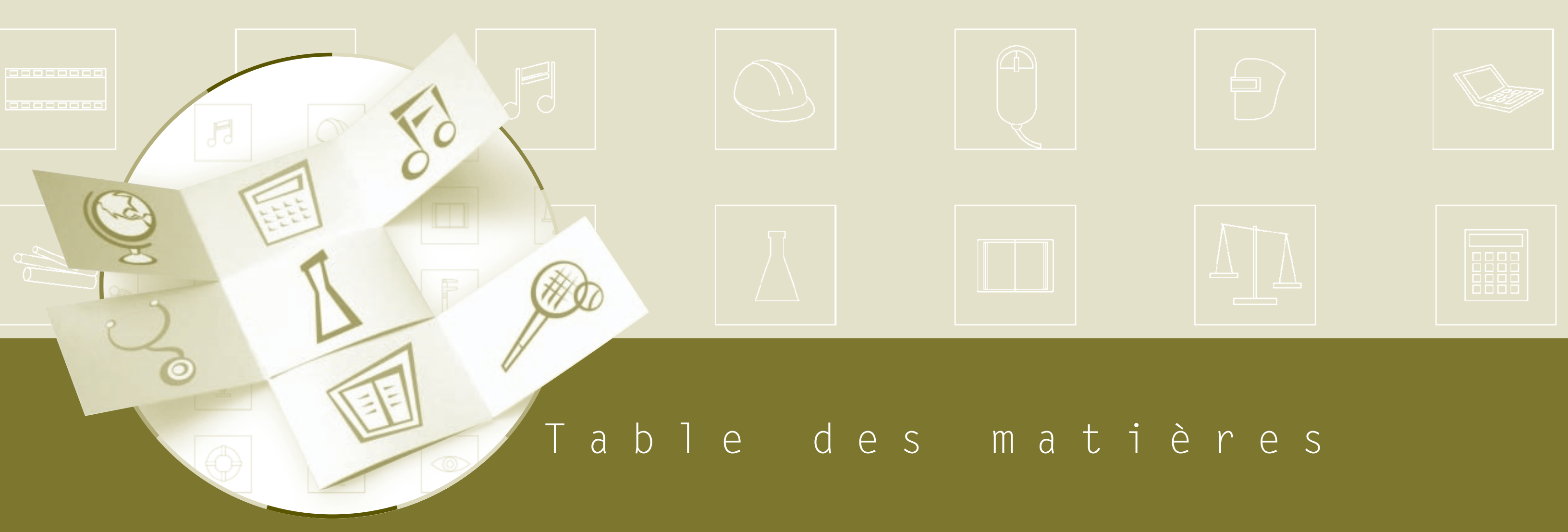


Table des matières



Introduction

Le 8 octobre 2002, le ministre de l'Éducation, M. Sylvain Simard, s'adressait à la présidente de la Commission des programmes d'études, M[me] Monique Hébert, afin de lui demander un avis sur le Programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire, conformément à l'article 477.4 de la Loi sur l'instruction publique[1]. En réponse à la requête du ministre, la Commission a donc procédé à l'examen de la version identifiée : « Document de travail aux fins de validation » du Programme de formation et a formulé des observations et des recommandations qu'elle soumet dans le présent avis.

Dans la même lettre, le ministre demandait à la Commission des programmes d'études de transmettre, dans le cours de ses travaux, des commentaires aux responsables de l'élaboration des programmes du ministère de l'Éducation afin de faciliter la rédaction de la version finale du Programme de formation. Ainsi, le 13 décembre 2002, la présidente de la Commission fournissait des commentaires préliminaires sur chacun des programmes disciplinaires. La Commission considère qu'en apportant des observations constructives dans le cours même de leur élaboration, elle contribue à produire les meilleurs programmes pour les élèves du Québec.



La Commission a examiné le Programme de formation sous les angles de l'approche par compétences et de l'intégration efficace de ses éléments constitutifs, en s'appuyant sur des critères tels que la pertinence, la cohérence et le réalisme. Elle s'est préoccupée également de la clarté de son écriture.

Malgré le court délai imparti, la Commission a réalisé un examen attentif et rigoureux de tous les éléments du Programme de formation, analogue à celui mené antérieurement pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Cet examen a été effectué sans connaître les programmes du second cycle du secondaire, le Programme de formation de l'école québécoise se développant en séquences d'élaboration-implantation successives, cycle par cycle. Pour l'aider dans son examen, elle a constitué des comités d'expertes et d'experts pour chacun des programmes disciplinaires ainsi que pour l'analyse des trois premiers chapitres du Programme de formation. Elle a ensuite procédé à l'analyse selon le processus explicité dans son guide d'examen[2]. La Commission remercie toutes les personnes qui ont participé à ces comités d'expertes et d'experts[3]. Leur expertise, d'autant plus riche qu'elle émane du milieu scolaire et universitaire, a alimenté ses réflexions.

Le présent avis est constitué de trois chapitres. Le premier commente l'ensemble du Programme de formation. Le deuxième débute par l'analyse de ses trois premiers chapitres et se poursuit avec celle de chacun des domaines d'apprentissage et l'examen des programmes disciplinaires. Enfin, le dernier chapitre traite de certains aspects relatifs à la mise en œuvre du Programme de formation au secondaire.

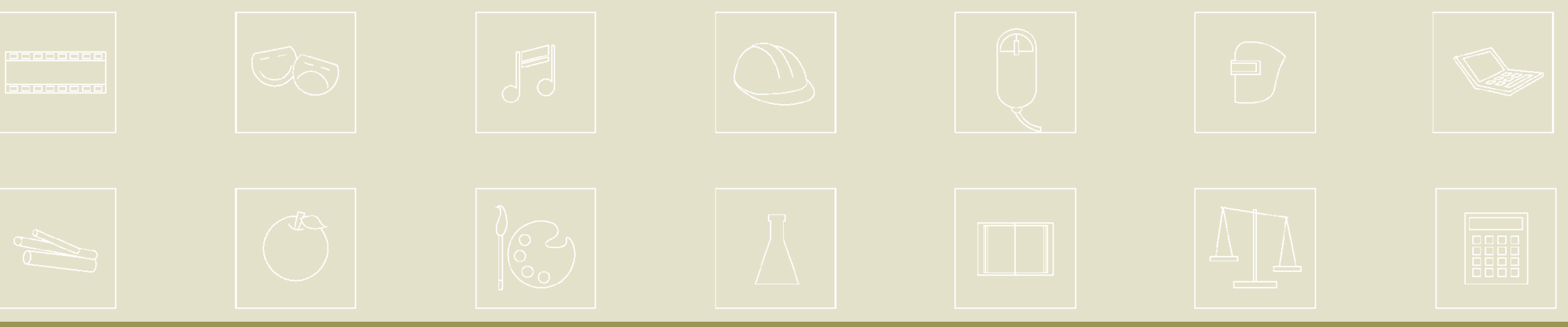
Tout au long de l'avis, la Commission, soucieuse de faciliter la révision de ce Programme, a fait des recommandations et des propositions d'améliorations au ministre.

---

1. Lettre du ministre de l'Éducation à la présidente de la Commission des programmes d'études, 8 octobre 2002 (voir annexe 1).

2. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Guide général pour l'examen du Programme de formation*, 2002, 9 p.

3. Les noms et les établissements d'attache des expertes et des experts figurent à l'annexe 2.



Chapitre 1



Commentaires sur l'ensemble du Programme de formation



À l'issue de son examen du Programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire, la Commission aimerait faire part au ministre de commentaires qui touchent la structure de ce programme et qui transcendent les différentes disciplines. Cinq points ont émergé de l'examen du Programme de formation : la progression du primaire au secondaire, la place des savoirs dans l'approche par compétences, les liens entre les éléments constitutifs du Programme de formation, la définition des concepts et des assises disciplinaires, et l'évaluation des compétences. La Commission invite le ministre à revoir le Programme de formation à la lumière de ces cinq points qu'elle juge essentiels à sa qualité.

1.1 PROGRESSION DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE

Conformément à l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*, le Programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire permet de poursuivre la formation de base commune des élèves. La Commission reconnaît d'emblée que le fait d'avoir retenu la même structure de programme au primaire et au secondaire est un élément qui facilite la progression entre les deux ordres d'enseignement. Elle constate cependant que la durée du cycle n'est pas mentionnée dans la version française du Programme de formation du secondaire[4] et qu'il s'agit d'une information importante à ajouter afin de dissiper les possibles malentendus qui pourraient surgir.

La Commission reconnaît une certaine harmonisation entre le primaire et le secondaire en ce qui concerne les différents éléments constitutifs du Programme de formation. Ainsi, de façon générale, les compétences et les composantes proposées au primaire ont été reprises au secondaire. La Commission note toutefois que les libellés de certaines compétences et composantes ont été modifiés et que des composantes du primaire se trouvent fusionnées au secondaire, et cela sans explication ni justification dans les programmes. La Commission apporte des exemples de cette situation au chapitre suivant, où elle traite des différents domaines d'apprentissage. Elle se demande s'il s'agit de modifications qui ont pour objet de bonifier le Programme de formation du secondaire par rapport à celui du primaire, d'une simple révision linguistique ou encore, de changements plus profonds de nature à distinguer les deux ordres d'enseignement. Dans ce dernier cas, il y aurait lieu de clarifier les liens entre les deux ordres d'enseignement, sinon il vaudrait mieux conserver la même formulation qu'au primaire pour les compétences et les composantes.

Peu importe que les compétences et leurs composantes soient généralement les mêmes aux deux ordres d'enseignement, la progression du primaire au secondaire devrait être apparente dans certains éléments, en particulier dans le contenu de formation et dans les attentes de fin de cycle. Concernant les contenus de formation, ceux-ci gagneraient à être organisés de la même manière lorsqu'il s'agit des mêmes champs de savoirs. De plus, il y aurait lieu de distinguer de façon explicite ce qui est propre à chaque ordre d'enseignement. Au sujet des attentes de fin de cycle, la Commission est d'avis que la progression des apprentissages serait grandement facilitée si celles du troisième cycle du primaire étaient présentées dans le Programme de formation du secondaire. Le programme d'enseignement moral et religieux catholique est digne de mention à cet égard.

4. Dans la version anglaise, il est dit, à la page 6 du programme d'anglais, langue d'enseignement, que le cycle s'étend sur deux ans.

1.2 PLACE DES SAVOIRS DANS L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'approche par compétences est un design curriculaire qui comporte ses exigences. La Commission des programmes d'études s'est d'ailleurs prononcée à ce sujet, en particulier dans son avis au ministre sur le Programme de formation du premier cycle du primaire. Rappelons qu'elle jugeait alors que l'approche par compétences était prometteuse pour la réussite des élèves, et que celle-ci fixait la barre haute, tant pour les élèves, que pour les enseignantes, les enseignants et les parents. Elle affirmait par ailleurs que la transition dans le changement de paradigme n'était pas toujours claire :

> *De l'avis de la Commission, ce chevauchement entre deux paradigmes témoigne d'une intégration encore fragile des fondements de l'approche par compétences. Au-delà du vocabulaire, la Commission constate que cette confusion a des effets sur les programmes d'études eux-mêmes, car ils n'ont pas tous atteint le même degré de maturité et de précision dans leur formulation*[5].

À l'examen du Programme de formation du premier cycle du secondaire, la Commission constate que ses remarques demeurent toujours valables. En effet, un problème important qu'elle discerne réside dans l'importance ou la place des connaissances par rapport aux compétences. D'un côté, on a des compétences et leurs éléments qui sont, dans l'ensemble, intéressants et bien présentés; de l'autre, un contenu de formation volumineux. Or, il n'est pas nécessaire d'acquérir un savoir encyclopédique pour développer une compétence, et l'ampleur des contenus de formation prescrits révèle que l'on n'a pas voulu faire de choix d'une base de savoirs à maîtriser par les élèves. Le but des programmes par compétences, c'est de faciliter l'apprentissage afin que les élèves puissent transférer et intégrer leurs savoirs scolaires dans diverses situations de vie. Le développement d'une compétence en classe nécessite plus de temps que la seule maîtrise de savoirs. La Commission est d'avis que la prescription de contenus de formation aussi volumineux compromet l'approche par compétences qui est à la base du Programme de formation. Celui-ci semble actuellement se situer entre deux conceptions de l'apprentissage : celle de la transmission des savoirs et celle de la construction des connaissances. La Commission suggère donc de réduire l'ampleur du contenu de formation prescriptif en distinguant, dans ce qui est proposé, les contenus prescriptifs, et en laissant les autres à titre indicatif. Ces derniers sont importants pour le personnel enseignant afin qu'il puisse tenir compte du contexte de la classe et du niveau de développement des élèves.

5. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, Québec, 2000, p. 7.

1.3 LIENS ENTRE LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION

Pour la Commission, l'un des attributs du Programme de formation devrait être l'articulation de ses éléments constitutifs en un tout cohérent et structuré. Cette cohérence devrait se matérialiser entre les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les programmes disciplinaires ainsi qu'à l'intérieur des domaines d'apprentissage. À ce sujet, la Commission croit que des améliorations sont nécessaires.

Premièrement, et malgré les intentions à la base, la structure générale du Programme de formation n'arrive pas à créer un maillage organique entre les compétences transversales et les compétences disciplinaires dans les perspectives de développement qu'offrent les domaines généraux de formation. Déjà, dans son avis sur le Programme de formation du premier cycle du primaire, version du premier mars 2000, la Commission soulignait l'importance à accorder à cet élément :

> *La Commission croit que des indications relatives aux compétences transversales pourraient préciser comment « incarner » leur application. Tout en respectant le professionnalisme du personnel enseignant, des précisions sur le maillage entre le Programme des programmes et les programmes d'études pourraient faciliter le travail d'interprétation du personnel, confronté, rappelons-le, à un concept totalement nouveau. Sans la présence de ces liens, l'intégration des savoirs et le transfert des apprentissages risquent de rester lettre morte*[6].

Sous sa rubrique consacrée à la présentation de la structure et des éléments constitutifs, on affirme que le Programme de formation doit être abordé « [...] comme un tout dynamique dont la portée, en tant que référentiel pédagogique, tient à la complémentarité et à l'interdépendance de ses éléments constitutifs[7] ». Cependant, la Commission craint que, faute de liens plus tangibles, les compétences transversales et les domaines généraux de formation, identifiés comme prescriptifs, soient perçus comme des tâches supplémentaires s'ajoutant à des contenus de formation déjà surchargés. À titre d'exemple, le programme de français, langue d'enseignement, comporte des difficultés de cet ordre. Les compétences transversales, telles que *Communiquer de façon appropriée, Mettre en œuvre sa pensée créatrice* ou *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* sont énumérées, sans indications données aux enseignantes et aux enseignants sur la manière dont elles concourent au développement des compétences disciplinaires.

6. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, 2000, p. 22.

7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, document de travail aux fins de validation, Québec, 2002, p. 9.

Deuxièmement, en examinant les domaines généraux de formation, la complémentarité entre ceux-ci et les disciplines apparaît plutôt vague et aléatoire tant les liens entre ces éléments manquent d'explications et de cohérence. On constate que, souvent, les liaisons ne sont pas établies de façon réciproque entre un domaine général de formation et les disciplines visées. À titre d'exemple, le programme d'éducation physique et à la santé ne fait aucun lien explicite avec le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Par ailleurs, on remarque que, des cinq domaines généraux de formation, *Environnement et consommation* est celui qui apparaît le moins déployé dans les disciplines.

Troisièmement, les liens interdisciplinaires nécessaires ne sont pas toujours présents, soit entre les disciplines d'un même domaine d'apprentissage, soit entre une discipline et les disciplines d'autres domaines. Ce constat peut être illustré notamment dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et dans celui de l'univers social. Dans le premier domaine, le langage mathématique n'est pas présenté comme un élément commun au domaine et n'est pas repris en science et technologie. Dans le second domaine, on ne perçoit pas de complémentarité entre la géographie et l'histoire et éducation à la citoyenneté, complémentarité qui offrirait aux élèves des occasions d'exploiter les liens interdisciplinaires. Pour sa part, le programme de français, langue d'enseignement, n'explicite guère les occasions de mettre à contribution la communication orale ou la lecture et l'écriture comme outils dans les autres disciplines.

Pour les enseignantes et les enseignants du secondaire qui, à la différence du primaire, sont pour la plupart des spécialistes, les programmes disciplinaires constituent l'aspect le plus tangible du Programme de formation. Plus que tout autre élément, ils devraient traduire la cohérence de l'ensemble. Sous la présentation du Programme de formation citée plus haut, on précise le principe d'intégration des éléments en ces termes :

> *Parce qu'ils concourent à une même finalité, qui est d'assurer le développement global de l'élève, tous les éléments du Programme de formation doivent être pris en compte d'une manière synergique et interactive. Celui-ci doit donc être abordé dans sa globalité. Une cohérence intraprogramme et interprogramme permet d'en assurer l'unité*[8].

La Commission pense qu'une meilleure articulation entre les éléments constitutifs du Programme de formation permettrait de l'actualiser davantage et de donner plus de sens aux apprentissages.

1.4 DÉFINITION DES CONCEPTS ET DES ASSISES DISCIPLINAIRES

De façon générale, on constate que dans la présentation des disciplines et dans le sens des compétences disciplinaires, plusieurs nouveaux concepts-clés utilisés ne sont pas définis. La Commission des programmes d'études croit qu'il est nécessaire de définir ces concepts, parce que ceux-ci traduisent une vision nouvelle dans l'enseignement des disciplines et conduisent à des interventions différentes auprès des élèves. À titre d'exemple, le concept de « raisonnement géographique » en géographie est porteur d'une nouvelle vision de l'enseignement de cette discipline. Plusieurs autres concepts sont ambigus. Celui de « situation-problème », que l'on nomme parfois simplement « problème » dans les programmes de mathématique et de science et technologie, l'est également de même que celui de « texte » dans le domaine des langues. Or, on en convient, les enseignantes et les enseignants ont besoin que la compréhension du programme soit la plus univoque possible. Pour ce faire, la Commission estime qu'il y a intérêt à ce que les concepts soient clairement définis et utilisés dans un sens identique d'un programme à un autre, en particulier quand il s'agit de programmes d'un même domaine d'apprentissage.

Par ailleurs, la présentation de la discipline dans les différents programmes disciplinaires est faite sans que soient mentionnées les assises disciplinaires qui ont orienté leur élaboration. Parfois, à la lecture de certains programmes disciplinaires, on perçoit les approches sur lesquelles on semble s'être appuyé pour présenter la discipline ou pour définir les compétences. Par exemple, les enseignantes et les enseignants auraient-ils intérêt à s'inspirer de l'approche particulière qui privilégie les interactions entre la science, la technologie, la société et l'environnement (STSE) dans le programme de science et technologie? De même, en enseignement moral, pourrait-on aider plus efficacement les élèves à apprendre à se positionner de façon réfléchie par rapport à des enjeux d'ordre éthique en se servant de la méthode des conflits cognitifs et de la philosophie pour enfants? Les approches n'étant pas nommées, il est difficile d'en avoir la certitude et, par conséquent, de construire un enseignement qui en respecterait l'esprit. Pour la Commission, l'absence de clarification des assises disciplinaires, de même que de définitions de concepts-clés, n'aide pas les enseignantes et les enseignants à faire une lecture compréhensible du programme et à construire un enseignement qui respecterait l'esprit de ces approches, si c'est ce qui est recherché.

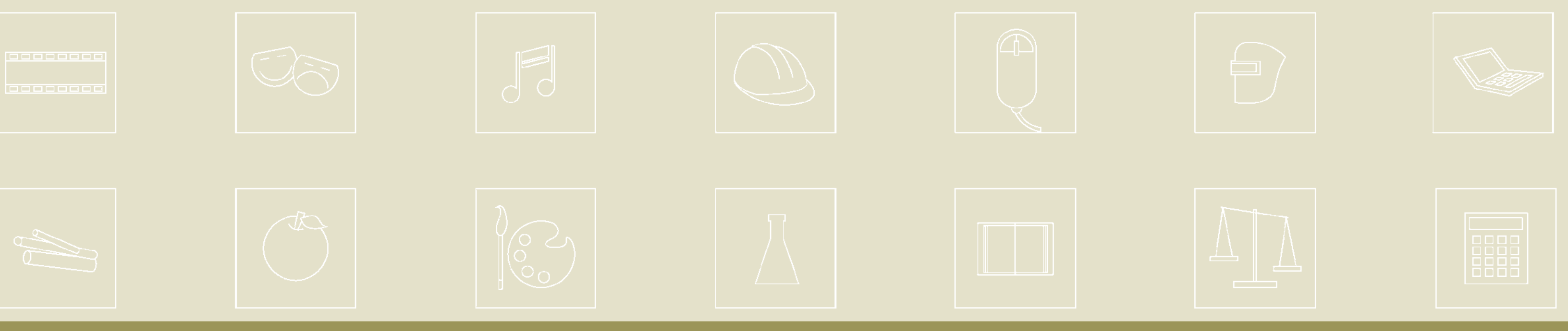
8. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2002, p. 9.

1.5 ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

L'évaluation des compétences constitue un autre point qui préoccupe grandement la Commission. Sachant qu'elle est très structurante pour l'enseignement, l'évaluation des compétences proposées dans le Programme de formation doit être bien comprise par les différents agentes et agents du milieu scolaire ainsi que par les parents et les élèves eux-mêmes. La Commission espère que la politique d'évaluation annoncée offrira au personnel enseignant des moyens d'assurer une évaluation rigoureuse de ces compétences. Cette question de l'évaluation est fondamentale, et l'on ne peut entretenir d'imprécisions à cet égard, au risque de compromettre l'application et les résultats escomptés de l'approche par compétences. Le Programme de formation explicite déjà certains éléments liés à l'évaluation, tels les critères d'évaluation. Cependant, l'analyse qu'en fait la Commission l'amène à suggérer qu'ils soient revus et précisés.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation de revoir le Programme de formation à la lumière des points suivants :

- la progression du primaire au secondaire ;
- l'ampleur du contenu de formation prescriptif dans l'approche par compétences ;
- l'interdépendance entre les éléments constitutifs du Programme de formation ;
- la clarification des concepts-clés et des assises disciplinaires ;
- la précision des critères d'évaluation des compétences.



Chapitre 2



Examen des trois premiers chapitres et des programmes disciplinaires du Programme de formation



Dans le présent chapitre, la Commission fait part des résultats de son examen des trois premiers chapitres du Programme de formation et des programmes disciplinaires. Au sujet des trois premiers chapitres, qui portent respectivement sur la présentation du Programme de formation, les compétences transversales et les domaines généraux de formation, elle fait ressortir les forces et les faiblesses de cette partie du programme, avant de formuler une recommandation au ministre quant aux améliorations à y apporter.

En ce qui concerne les programmes disciplinaires, la Commission exprime ses commentaires par domaine d'apprentissage en traitant d'abord de la présentation du domaine, puis des différentes disciplines qui le constituent. Les commentaires relatifs à chaque discipline sont suivis d'une recommandation, sauf dans le cas du domaine des arts, où une seule recommandation s'applique aux quatre disciplines.

2.1 PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FORMATION, COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Dans les trois premiers chapitres du Programme de formation, on tente de dégager les grands principes qui ont orienté l'élaboration de ce programme ainsi que les éléments à prendre en compte dans l'enseignement des disciplines. On y énonce clairement la place centrale de l'élève dans sa formation et on met l'accent sur la responsabilité qu'a l'école de favoriser la réussite de chaque élève en l'amenant au niveau maximum qu'il lui est possible d'atteindre. En d'autres mots, cette partie du programme met en exergue l'intérêt pour le développement de l'élève, ce qu'apprécie particulièrement la Commission.

Le Programme de formation mentionne, à la page 9, l'interdépendance entre les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les compétences disciplinaires. Toutefois, dans sa forme actuelle, cette partie ne donne pas l'image d'un tout suffisamment interrelié qui prend en charge les fondements du Programme de formation et ses divers éléments constitutifs, y compris les programmes disciplinaires. De ce fait, elle n'a pas le statut de référentiel de base que les enseignantes et les enseignants devraient consulter régulièrement afin de saisir le sens à donner à leur enseignement.

En outre, la Commission constate qu'il n'est pas spécifié si cette partie du programme couvre seulement le premier cycle du secondaire ou bien tout le secondaire. Cette imprécision est de nature à créer une confusion dans la lecture des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Des précisions devraient aussi être apportées sur certains changements de termes : « contexte de développement » à la place de « contexte de réalisation », « contenu de formation » à la place de « savoirs essentiels », etc. La Commission ne s'oppose pas à ces changements, mais elle pense qu'ils devraient être annoncés et, le cas échéant, justifiés dans la perspective d'une continuité entre le primaire et le secondaire.

Par ailleurs, le vocabulaire utilisé n'est pas constant, et les mots ne signifient pas toujours la même chose. Il y a une confusion entre des termes comme compétences, capacités et facultés ; métacognition, réflexion et réflexivité ; curriculum et programme ; discipline de savoir et discipline scolaire ; langue et langage.

Présentation du Programme de formation

Le chapitre sur la présentation du Programme de formation présente, entre autres, la mission de l'école, les visées et les orientations du programme ainsi que l'incidence sur les pratiques pédagogiques. La Commission voit bien la mission de l'école, qui est d'ailleurs définie dans l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*. Il apparaîtrait intéressant à la Commission que les visées et les orientations du Programme de formation soient présentées en établissant les liens qui permettraient de les rapprocher de la mission de l'école.

En ce qui concerne les incidences sur les pratiques pédagogiques, la Commission trouve difficile de voir en quoi celles-ci constituent les retombées qui découlent des visées et des orientations. Au contraire, certaines incidences qui sont présentées comme telles ressemblent plus à des principes qu'à des conséquences concrètes sur les pratiques pédagogiques. La Commission perçoit une certaine confusion entre les orientations et les incidences. Elle estime qu'une clarification devrait être apportée entre les deux termes et leurs contenus. De plus, une autre clarification s'impose quant au terme « visées », qui est utilisé plusieurs fois et dans différents sens. En dehors de la définition des visées de la page 6, on trouve ailleurs que les compétences transversales sont « des visées de formation générale et qu'elles concourent à l'atteinte des visées de formation disciplinaires » (p. 9).

En outre, la rubrique 1.5, *La structure et les éléments constitutifs du programme*, aurait avantage à être fusionnée avec la rubrique 1.7, *Les éléments prescriptifs*, et placée à la fin du chapitre. De plus, la présentation de la structure des programmes disciplinaires devrait être ajoutée dans cette rubrique, comme c'est le cas dans le Programme de formation du primaire. Il serait facilitant pour le personnel enseignant d'avoir une définition de chacun des éléments constitutifs des programmes disciplinaires et une explication de leur interdépendance.

Par ailleurs, la Commission relève une indécision quant aux approches pédagogiques à favoriser pour le développement des compétences. On affirme, à la page 8 du programme, que :

> *La conception du Programme de formation n'est pas modelée sur une approche en particulier, mais s'inscrit plutôt dans la mouvance conceptuelle d'approches qui visent des apprentissages permettant aux élèves de bien s'adapter à des situations diverses et multiples.*

Une telle affirmation est à remettre en question, même si plus loin on dit que « […] certaines pratiques pédagogiques pour lesquelles on a opté jusqu'ici dans les écoles secondaires ne favorisent plus l'adoption d'une telle approche [intégration des apprentissages et décloisonnement des savoirs] » (p. 10). Ne pourrait-elle pas autoriser toutes les formes de pratiques et contrevenir du même coup à l'esprit de la réforme ? Inciterait-elle les enseignantes et les enseignants à renouveler leur pratique ? La Commission estime que l'approche par compétences comme modèle curriculaire induit certaines approches pédagogiques plus que d'autres, et qu'il faudrait être clair à ce sujet.

Compétences transversales

La présentation des compétences transversales au secondaire reprend celle du primaire, même si elles ne sont pas structurées selon les quatre ordres. La Commission apprécie l'effort de prise en compte de l'évolution du primaire au secondaire. Cependant, quelques précisions mériteraient d'être apportées.

La Commission endosse l'idée que le développement des compétences transversales soit lié de façon étroite au développement des compétences disciplinaires. Toutefois, dans le contexte de l'enseignement secondaire, le Programme de formation devrait insister davantage sur cette interrelation.

En ce qui concerne le nombre et le libellé des compétences, le Programme de formation du premier cycle du secondaire maintient, pour l'essentiel, les mêmes compétences que le programme du primaire, à l'exception de la compétence 7, *Se connaître*. Cette dernière remplace la compétence *Structurer son identité*, qui devient, au secondaire, une visée. Tout en considérant que la présentation des compétences transversales est bien faite au secondaire, la Commission estime que la compétence 4, *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, telle qu'elle est présentée dans le sens de la compétence, s'apparente trop à une résolution de problèmes, et que la définition de la créativité faite sous cette compétence est très restrictive, se limitant au seul aspect instrumentaliste. Cette compétence mérite d'être mieux définie. Quant à la compétence 7, *Se connaître*, sa définition devrait être élargie pour prendre en compte l'aspect physiologique, qui est important dans le développement personnel.

Domaines généraux de formation

L'introduction des domaines généraux dans le programme permet d'étendre l'apprentissage en dehors de la salle de classe et de faire de l'école secondaire une communauté d'apprentissage. La Commission y voit un souci de contextualiser les apprentissages, conformément à l'approche par compétences, et d'engager la communauté dans la formation de l'élève. À l'instar de l'Association des cadres scolaires du Québec[9], la Commission estime que les domaines généraux de formation soutiennent le projet éducatif de l'école.

9. ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC, *Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec au ministre de l'Éducation relatif au Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire, premier cycle*, dossier 02-04, 2002, 20 p.

La Commission note que certains domaines généraux de formation s'apparentent grandement à des domaines d'apprentissage et qu'ils partagent avec eux des contenus communs. Par exemple, la gestion du stress est traitée à la fois dans le domaine général de formation *Santé et bien-être* et dans le programme d'éducation physique et à la santé. Aussi, la fonction des médias est abordée dans le domaine général de formation *Médias* et dans le programme d'enseignement moral. Il y a là des leviers pour favoriser la mise en œuvre des domaines généraux de formation. Cependant, on ne devrait pas laisser à une seule discipline le soin de prendre en compte un domaine général de formation.

Malgré les aspects intéressants qui caractérisent la présentation des domaines généraux de formation, la Commission estime qu'il y aurait avantage à ce que celle-ci soit faite de façon plus positive. En effet, les domaines généraux de formation sont souvent présentés comme si le milieu dans lequel vivent les jeunes était constitué essentiellement de situations difficiles et que l'éducation était là uniquement pour apporter des solutions. Or, il y a bien, dans les domaines généraux de formation, des aspects positifs qu'il est possible d'exploiter et de protéger, et qui pourraient davantage motiver les jeunes.

L'examen des trois premiers chapitres du Programme de formation a permis à la Commission de constater que ceux-ci constituent un référentiel pour alimenter la réflexion du personnel enseignant et de l'équipe-école. Ce référentiel pourrait toutefois mieux guider cette réflexion s'il présentait plus clairement la structure du Programme de formation et l'interdépendance entre ses éléments constitutifs.

> La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation de revoir le Programme de formation en s'assurant que l'interdépendance entre les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les programmes disciplinaires soit clairement présentée dans les trois premiers chapitres.

2.2 DOMAINES D'APPRENTISSAGE

DOMAINE DES LANGUES

Le texte de la présentation du domaine des langues au premier cycle du secondaire est identique en tous points à celui du primaire. Ce choix assure la cohérence verticale entre les deux ordres d'enseignement, mais ne permet pas de voir la spécificité du secondaire. Le texte pose la place importante des langues dans tout projet de formation et souligne la nécessité de considérer le langage comme un outil indispensable pour communiquer, pour construire sa vision du monde et développer ou réaffirmer sa place dans sa société d'appartenance. Le texte fait aussi état de l'utilité de la maîtrise d'une langue seconde, ou d'une langue tierce, dans le contexte historique et géographique du Québec. Toutefois, cette volonté ne transparaît pas dans les apprentissages communs au domaine.

La Commission désire souligner cet effort d'assurer la place des langues dans le Programme de formation, mais s'inquiète du peu de cohérence interne qui se manifeste notamment par l'absence d'une vision commune de l'apprentissage des langues, élément sur lequel la Commission s'est déjà penchée dans son avis au ministre relativement au premier cycle du primaire. Sans reprendre ce qu'elle a déjà dit, elle tient cependant à souligner que les programmes de langues au premier cycle du secondaire présentent des différences pédagogiques et didactiques tellement importantes que la perspective culturelle à elle seule ne peut suffire à les expliquer. En fait, pourquoi les programmes de français et d'anglais, langues d'enseignement et langues secondes, sont-ils caractérisés par des différences si grandes sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage ?

Français, langue d'enseignement

Le programme de français, langue d'enseignement, du premier cycle du secondaire ne comporte pas de changements majeurs par rapport à celui du primaire. C'est un programme dont les compétences sont axées sur la lecture et l'écriture et qui permet la poursuite des apprentissages amorcés à l'ordre d'enseignement précédent.

L'approche par compétences pourrait cependant être recentrée. Selon la Commission, certaines formulations, associées à un contenu de formation volumineux et prescriptif, l'apparentent à un programme construit par objectifs auquel on aurait accolé des compétences. Cette vision d'une approche par objectifs touche principalement les orientations relatives aux choix en grammaire, et la référence au programme de 1995[10] n'est pas de nature à dissiper l'ambiguïté.

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le français : enseignement secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1995, 178 p.

La Commission note également que le programme fait peu de liens avec les compétences transversales. Par exemple, la lecture agit fréquemment comme moteur de projets, combinant des activités d'écriture et de communication orale. Elle peut ainsi se trouver à la source de compétences comme *Exploiter l'information*, *Résoudre des problèmes* et *Se connaître*. Aussi, la compétence *Écrire des textes variés* ne fait aucune référence à des compétences transversales comme *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* ou *Exercer son jugement critique*.

La présentation de la discipline

La Commission désire souligner la pertinence du texte de la présentation de la discipline. Celui-ci est clair, et la vision de la discipline y est correctement exprimée. Il souligne l'importance de la maîtrise de la langue comme outil de structuration de la pensée et de construction d'une appartenance sociale, mettant ainsi à contribution tout le personnel de l'organisation scolaire. De façon plus particulière, on y traite du rôle de l'enseignant comme guide, expert, médiateur, animateur et passeur culturel, ce qui permet d'établir le pont avec l'approche culturelle qui doit marquer le curriculum et la formation initiale des maîtres. Enfin, on souligne l'importance pour l'élève de s'investir dans des pratiques variées et fréquentes, voire quotidiennes, d'écriture, de lecture et de prise de parole.

La Commission considère toutefois qu'il serait souhaitable d'adopter un style d'écriture moins métaphorique dans le texte de la présentation. Un programme ne devrait pas apparaître comme un exercice de style ne favorisant pas une compréhension univoque des concepts et des notions qu'il véhicule. De plus, certains termes, comme les mots « texte », « genre » et « type [11] », devraient être définis dans la présentation de la discipline.

Les compétences

Selon la Commission, le sens de la compétence 1, *Lire des textes variés*, est clair. Il campe bien le contexte et l'importance de l'apprentissage de la lecture. Les composantes de la compétence, particulièrement *Construire du sens*, ouvrent de belles portes sur l'interdisciplinarité en évoquant la géographie, et l'histoire et éducation à la citoyenneté. Toutefois, il apparaît à la Commission que la composante *Réagir aux textes courants et littéraires* fait référence à la notion d'appréciation qui caractérise la compétence 4. Cette confusion entre les termes « réagir » et « apprécier » se renforce à la lecture de la section *De la lecture à l'appréciation* (p. 8). Cependant, il serait intéressant de mieux y marquer le souci de lire pour apprendre[12], pour s'évader et pour se distraire[13].

Le sens de la compétence 2, *Écrire des textes variés*, est correctement exprimé et met l'accent sur l'importance d'écrire, dans l'ensemble des disciplines, des textes courts qui graduellement s'allongent. Cette orientation donne du sens à l'apprentissage, parce qu'elle favorise le recours à des situations authentiques de production écrite. La Commission souhaite toutefois que cette volonté de faire écrire dans d'autres matières se concrétise dans la pratique[14]. Ainsi, le programme devrait proposer des contextes variés d'écriture, évalués de façon formative, par exemple les notes de cours, les travaux de recherche, les carnets de lecture, les préparations à une discussion.

Dans la compétence 3, *Communiquer oralement dans des pratiques variées*, la Commission apprécie l'idée de ramener la notion d'écoute dans la communication. Bien qu'elle soit présente dans le précédent programme, on lui redonne une dimension importante dans l'interaction entre interlocuteurs. Cependant, des précisions au sujet de la notion d'exposé seraient utiles. Traditionnellement, cette notion renvoie à une prise de parole unique, laissant peu de place à la discussion. L'expression « Présentation orale individuelle ou en équipe » permettrait d'éviter des problèmes potentiels d'interprétation.

11. La recension de l'emploi de ces trois termes dans le programme de français illustre des variantes. On parlera indistinctement de textes narratifs, descriptifs et poétiques (p. 7, 8 et 10), de textes courants et littéraires (p. 7, 10, 19 et 20), de textes écrits (p. 11), de textes oraux (p. 15), dont des documentaires, des entrevues et des textes littéraires transposés, adaptés ou interprétés à l'écran ou à la radio, sur scène ou sur support audio (p. 16). Pour les genres, on parlera de récit, de conte, de lettre, de mode d'emploi et de poème (p. 11), sans chercher à les regrouper par caractéristiques communes de textes. Enfin, le terme « type » est employé pour catégoriser les types narratif et descriptif (p. 11), ce qui ajoute à la confusion conceptuelle.

12. Arthur MARSOLAIS, « Parents engagés : Quel apport au renouveau ? », *Vie pédagogique*, nº 125, p. 13.

13. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre*, Québec, 1998, 115 p.

14. Vicki A. JACOBS, « Reading, Writing and Understanding », *Educational Leadership*, Vol. 60, nº 3, novembre 2002, p. 58-61.

Le programme souligne bien que l'oral est à la fois un objet d'étude en soi et un outil d'étude. La Commission estime toutefois que l'on demeure très vague sur la place de l'équipe-école dans l'apprentissage de la langue orale. Pourtant, c'est l'un de ses rôles d'aider l'élève à acquérir le français oral québécois standard[15] et de le distinguer du français familier. En ce sens, il serait judicieux d'indiquer, dans le sens de la compétence, que tout le personnel de l'école devrait être un modèle[16]. En effet, la classe n'est pas le seul lieu de développement des compétences en oral ; d'autres activités, comme la radio scolaire ou les expositions, peuvent contribuer au développement des compétences langagières et à leur évaluation formative.

De plus, le contexte de la production orale semble plus complexe que celui présenté dans la compétence. Des éléments physiques (la position du corps), physiologiques (la respiration, la phonation) et psychologiques (l'estime de soi) sont également mobilisés dans la prise de parole et demandent une attention particulière. La Commission croit aussi nécessaire de tenir compte, dans l'évaluation de la compétence, du bagage culturel, régional et familial des élèves.

Le sens de la compétence 4, *Apprécier des textes littéraires variés*, est bien expliqué. La Commission apprécie que l'émotion et le jugement de l'élève soient sollicités à travers l'étude des textes. Par cette compétence, on donne du sens à la communication, puisqu'elle s'enchâsse dans les différentes activités de la classe, les rendant ainsi plus authentiques. De plus, pour l'enseignante ou l'enseignant, elle donne une signification à certaines approches pédagogiques, par exemple l'apprentissage coopératif où les élèves ont un rôle d'expert, de porte-parole, de secrétaire, etc. Aussi, la Commission suggère d'ajouter au programme l'exploration du contexte sociohistorique des œuvres choisies à travers des projets d'intégration de matières.

15. Il aurait été intéressant de préciser en quoi consiste exactement le français oral québécois standard. Pour en saisir le contenu, il faut être au fait des travaux sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez des élèves québécois (Gagné et autres, 1999) ou encore, se référer au *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée : éducation préscolaire et 1er cycle du primaire. Version provisoire : 2e et 3e cycles du primaire.*

16. Dans son avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (2001), la Commission des programmes d'études s'était prononcée sur l'importance du rôle de l'enseignant comme modèle du français oral standard québécois.

Enfin, la Commission note que l'intitulé de la compétence ne fait référence qu'à la lecture de textes littéraires. D'autres types de textes, comme les textes courants, et d'autres formes d'expression, comme le cinéma, peuvent cependant contribuer au développement de cette compétence. De plus, l'aspect contraignant du titre limite le répertoire d'appréciation de l'élève. Afin de répondre à cette préoccupation, la Commission propose de déplacer les obligations de lecture à la compétence 1 et de modifier le titre de la compétence 4 en éliminant le terme « littéraires », donnant ainsi à cette compétence une ouverture plus grande, riche en contenu et en possibilités d'appréciation. L'élève pourrait élaborer son propre programme de lecture en fonction de ses goûts et de ses champs d'intérêt. Il reste toutefois que le seul fait de changer l'intitulé ne peut à lui seul opérationnaliser cette nouvelle orientation. Des précisions additionnelles doivent par conséquent être introduites dans le sens de la compétence.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation d'approuver le programme de français, langue d'enseignement. Toutefois, ce programme nécessite des améliorations, notamment en ce qui concerne l'ampleur du contenu de formation prescriptif.

Anglais, langue d'enseignement

Le programme d'anglais, langue d'enseignement, du premier cycle du secondaire se présente comme un programme contemporain et innovateur qui établit des liens avec le passé tout en présentant bien ses orientations actuelles. On y trouve les points forts du programme du primaire, c'est-à-dire un programme qui intègre la notion de « littératie », qui est centré sur l'élève et son environnement social, et qui est ouvert aux modes de communication actuels. Ses contenus sont pertinents et motivants pour des jeunes de 12-14 ans que l'on souhaite mettre en action dans un environnement riche et stimulant. De plus, l'élève est invité à coopérer avec ses pairs et à s'auto-évaluer.

Le programme du secondaire ressemble à celui du primaire, sauf pour ce qui est de sa facture. Celle-ci devrait être améliorée, de façon à la rendre plus attrayante et à mettre en valeur les qualités du programme. Ainsi, le fait d'avoir présenté le *Related Content* à la suite de chaque compétence impose aux lectrices et aux lecteurs de se référer continuellement au *Common Content for all competencies*, qui est situé à la fin du programme. Cela peut constituer un facteur irritant, car ces références sont répétitives et exigent un effort de manipulation constant. Il faudrait regrouper tout le contenu de formation à la suite des compétences, comme dans plusieurs autres programmes disciplinaires.

De plus, le texte est dense et trop détaillé, ce qui peut nuire à sa clarté. Le programme contient beaucoup de notes de bas de page et il fait montre d'un grand niveau de détails, si bien que l'on se demande parfois s'il s'agit d'un guide pédagogique. Certes, le programme contient des éléments nouveaux, comme l'élargissement du concept de textes aux documents visuels et médiatiques, mais il faudrait trouver un juste équilibre entre un niveau de détails trop grand, qui peut rendre la lecture laborieuse, et un niveau de détails trop limité, qui peut nuire à la compréhension. À cet égard, le programme d'anglais du primaire pourrait servir d'exemple. Bref, un travail d'harmonisation s'avère nécessaire, non seulement avec le programme d'anglais, langue d'enseignement, du primaire, mais aussi avec le reste du Programme de formation du premier cycle du secondaire.

La cohérence interne

En général, le programme fait montre de cohérence, mais présente tout de même une lacune à cet égard. Dans les objectifs généraux du domaine des langues, on lit : « To develop the students' capacity for oral (speaking and listening) and written (reading and writing) communication… » Or, si l'on veut que les compétences soient présentées en cohérence avec les objectifs du domaine, il faudrait inclure « viewing » and « media » ou « visual texts » dans les objectifs. Ainsi, la phrase pourrait se lire : « To develop the students' capacity for oral (speaking and listening) communication as well as their capacity for written and media (reading, writing and viewing) communications so as to enable him/her to express his/her view of the world… » Si l'on ne corrige pas les objectifs du domaine, il y aura un manque de cohérence avec les compétences qui suivent, entre autres avec la compétence 2, *To represent her/his literacy in different media*. De plus, cet ajout serait une belle occasion d'établir un lien avec le domaine général de formation *Media Literacy*. Dans le même sens, il faudrait assurer la cohérence dans la section *Core learning in languages* avec l'énoncé suivant : « Exercices critical judgment with regard to oral, written, visual and electronic texts. » Un meilleur arrimage entre la présentation du domaine des langues et les compétences du programme d'anglais, langue d'enseignement, conduira à une cohérence interne plus riche.

Les compétences

La Commission note que l'ordre de présentation des compétences n'est pas le même au secondaire qu'au primaire. Cela est sans doute dû au fait qu'au secondaire, la première compétence, *To use language/talk to communicate and to learn*, constitue la compétence maîtresse qui relie les autres et qui est essentielle au développement des compétences transversales et des apprentissages. Le sens de cette compétence est clair, et les attentes de fin de cycle sont bien précisées. On y voit également une compétence motivante, car adaptée au niveau de développement des jeunes du secondaire. Elle constitue une belle porte d'entrée dans ce programme.

La compétence 2, *To represent her/his literacy in different media*, est particulièrement intéressante et bien définie. Son contenu est détaillé, mais il faudrait voir si la nouveauté de cette compétence justifie le niveau de détails ici présent.

La compétence 3, *To read and listen to written, spoken and media texts*, est bien développée. La définition de la lecture, dans le sens de comprendre une variété de textes écrits, parlés et médiatiques, est claire. Par contre, et pour plus de cohérence, le libellé de cette compétence ne devrait-il pas se lire comme suit : « To read, view and listen to… », étant donné l'élargissement du concept de textes. Il ne semblerait pas superflu que cette définition se reflète dans le libellé de la compétence.

Par ailleurs, dans les attentes de ces compétences, on mentionne la littérature pour jeunes adultes (reading young adult literature). Au lieu d'introduire cette limite, ne pourrait-on pas écrire plutôt : « a literature of interest for young adults », ce qui permettrait d'élargir les horizons au-delà de la littérature pour adolescents. Pour assurer la cohérence, le *Common Content* (p. 38) devrait être ajusté.

Quant à la compétence 4, *To write to examine genres and their social functions*, elle paraît trop limitée, et il serait pertinent qu'un parallèle soit établi avec la compétence 1 dans les premières lignes du sens de cette compétence. La compétence doit refléter le rôle essentiel de l'écriture comme moyen, non seulement de communiquer, mais aussi d'apprendre[17]. En effet, le fait d'écrire facilite l'acquisition des connaissances. De plus, l'accent devrait être mis sur l'écriture pour explorer en vue de la propre compréhension du scripteur, ce qui doit être mis en relation avec la dernière composante, *To explore personal and social functions of writing*. Ainsi, l'écriture devient un élément-clé dans le processus de résolution de problèmes ou de recherche. En apportant cet élargissement à la compétence, on établirait un lien plus clair avec la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* et le besoin d'écrire pour explorer sa compréhension des textes dans les autres disciplines. De plus, un lien plus explicite pourrait être établi avec l'utilisation de l'Internet.

Le terme « writerly » est utilisé à plusieurs reprises et pourrait être avantageusement remplacé par « writers' », comme dans la phrase suivante : « to adapt process, strategies, and writers' practices to suit own needs » (première composante de cette compétence).

> La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation d'approuver le programme d'anglais, langue d'enseignement. Toutefois, ce programme nécessite des améliorations, notamment en ce qui concerne la facture et la cohérence interne du programme.

17. Carl. B. SMITH, « Learning through Writing », *The Reading Teacher*, ERIC/RCS, novembre 1989, p. 172.

Français langue seconde, de base et enrichi

En français, langue seconde, le domaine des langues propose deux programmes distincts au premier cycle du secondaire. Le premier, le programme de base, s'inscrit dans la suite des apprentissages amorcés dans le programme homonyme du primaire ; le second, le programme enrichi, permet aux élèves de poursuivre le programme d'immersion du primaire.

La Commission désire souligner qu'elle ne remet pas en cause l'existence de deux programmes en langue seconde, ayant elle-même proposé pareille avenue dans un avis précédent[18]. Elle s'interroge plutôt sur le mode d'établissement du programme enrichi, à savoir le fait de réserver à ce programme une compétence particulière. Au primaire, la distinction entre le programme de base et le programme d'immersion s'établit non seulement à partir de niveaux de compétences attendus, mais aussi sur la base du temps d'enseignement associé à une approche organisationnelle particulière ; au secondaire, cette distinction entre les programmes de base et enrichi se concrétise uniquement par l'ajout d'une compétence propre au programme enrichi. La Commission s'inquiète d'une telle façon de voir les deux programmes au secondaire. Elle concède que des élèves puissent posséder des capacités différentes, mais celles-ci ne doivent pas être renforcées par la différence des compétences.

Il s'agit donc de conserver les deux programmes avec les même compétences, mais dont le sens, l'énoncé des composantes, les attentes, les critères d'évaluation et les contenus de formation seraient ajustés en fonction de l'orientation des programmes de base ou enrichi. Par ailleurs, dans les milieux où les élèves feraient preuve d'une maîtrise plus grande que celle prévue au programme enrichi, l'école pourrait offrir le programme de français, langue d'enseignement, ou permettre l'enseignement en français d'autres matières.

La présentation de la discipline

La présentation de la discipline illustre bien le rôle des programmes de français, langue seconde, dans l'atteinte des « visées d'ordre linguistique, culturel et social » (p. 2). On y présente adéquatement la teneur des deux programmes, de base et enrichi, de même que la perspective pédagogique privilégiée. Le texte souligne également la perméabilité des programmes, sans toutefois définir expressément leurs éléments communs.

Par ailleurs, dans la présentation de la discipline, on indique que « la discipline français, langue seconde, doit permettre à l'élève anglophone d'avoir accès à la langue et à la culture des francophones » (p. 2). La Commission estime que l'appellation « élève anglophone » semble trop restrictive et qu'il serait préférable de lui donner une extension plus large qui engloberait l'ensemble des élèves potentiellement visés par l'enseignement du français, langue seconde. Ainsi, l'emploi de l'expression « secteur anglophone » permettrait de répondre à cette préoccupation.

Les compétences

Pour la Commission, le fait de concevoir la compétence 1, *Interagir en français*, comme une compétence qui intègre à la fois la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite est intéressant, mais discutable. En effet, la compétence 2, *Produire des textes variés*, se développe tout autant dans un contexte d'interaction. L'élève n'écrit pas des textes pour lui seul, ce que confirme le programme : « Pour répondre à ses besoins de communication en français, l'élève est appelé à produire des textes [...] pour exprimer son point de vue, raconter une histoire, informer ses pairs, inciter à agir... » (p. 14). Par conséquent, quelle différence faire entre les textes produits dans le cadre de l'exercice et du développement de la compétence 1, *Interagir en français*, ou de la compétence 2, *Produire des textes variés* ? Cette incohérence risque d'affecter la compréhension que les enseignantes et les enseignants peuvent avoir de ces deux compétences.

Afin de résoudre ces problèmes, la Commission propose de revenir à une première compétence clairement orientée vers l'oral. Celle-ci déboucherait logiquement sur une seconde compétence où la lecture et l'écriture seraient privilégiées. Ces orientations structurelles auraient pour avantage de favoriser une progression naturelle de l'apprentissage du français comme langue seconde.

Le contenu de formation

La Commission juge que le contenu de formation est chargé et un peu difficile pour des élèves du secteur anglophone, surtout au programme de base. Des indications devraient être fournies sur ce qui est propre au premier cycle du secondaire par rapport au primaire. Aussi, des précisions devraient être données sur ce qui est propre au programme de base ou au programme enrichi.

Les tableaux des pages 27 à 32 pourraient être réorganisés afin de rendre plus cohérentes les différentes rubriques. Par exemple, sous le titre *Stratégies et apprentissage* du contenu de formation (p. 28), on trouve les termes « contenu de formation » à l'intérieur des objets d'apprentissage. Par conséquent, la Commission pense qu'il serait souhaitable d'ajouter un paragraphe introductif qui viendrait préciser l'articulation de ces différentes rubriques.

18. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents des programmes motivants : avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2002, p. 16.

Par ailleurs, la Commission constate une certaine mouvance du sens donné au terme « texte » dans les deux programmes. Dans la présentation de la discipline, ce concept est défini par les caractéristiques de l'écrit, de l'oral ou du médiatique. Il est limité par la suite à la notion de médiatique pour aboutir à une différence importante entre le programme de base et le programme enrichi. Dans le programme de base, le terme « texte » renvoie à « une structure langagière qui peut prendre une forme orale, écrite, visuelle ou mixte » (p. 11), alors que dans le programme enrichi, il acquiert une signification plus large en incluant « non seulement les imprimés, mais aussi les textes accessibles par l'intermédiaire du multimédia et de l'Internet, de même que des œuvres variées telles qu'un film ou une œuvre d'art » (p. 25). On termine cette nomenclature en utilisant, dans le contenu de formation, la typologie de l'ancien programme de français.

Avant l'approbation des programmes de français, langue seconde, de base et enrichi, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation que des modifications importantes soient apportées en ce qui concerne :

- le découpage des deux premières compétences des programmes ;
- l'ajout, au programme de base, de la compétence 3, *Lire des textes courants et littéraires en français*.

Anglais, langue seconde, de base et enrichi

Le programme d'anglais, langue seconde, de base, s'inscrit bien dans la poursuite de celui du primaire. Pour sa part, le programme enrichi constitue une nouveauté en tant que programme officiel. Il répond à un besoin reconnu par la Commission dans son avis sur les programmes différenciés au second cycle du secondaire[19]. Sa présence constitue un point positif, d'autant plus que le programme est très bien fait. Il est donc souhaité qu'il soit accessible à tous les élèves québécois qui désirent s'y inscrire.

De ces deux programmes, il ressort des points forts qu'il importe de souligner. D'abord, leurs trois compétences, présentées en synergie, dans un environnement interactif, répondent aux exigences de l'apprentissage d'une langue seconde. L'élève est sollicité par la proposition de situations et de textes authentiques et devra mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage et de communication. D'ailleurs, l'erreur y est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage, et le goût du risque y est encouragé. Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant a toute la marge de manœuvre voulue pour proposer à ses élèves des situations d'apprentissage stimulantes et complexes. Les repères culturels du programme peuvent justement servir de déclencheurs ou piquer la curiosité des jeunes, ce qui en fait un élément intéressant qui pourrait tout de même bénéficier d'améliorations. De plus, on voit bien les liens directs qui sont établis entre les compétences transversales et les domaines généraux de formation, dont trois qui sont plus ciblés, les autres pouvant être exploités en fonction des intérêts des élèves.

Cependant, l'analyse de ces programmes révèle un manque d'harmonisation entre le programme de base et le programme enrichi et entre ces deux programmes et les autres programmes disciplinaires, et ce, à plusieurs égards. Par exemple, sous la section *Key Features of the Competency*, l'explication de la composante n'est pas la même d'un programme à l'autre et n'apparaît d'ailleurs pas à cet endroit dans les autres programmes disciplinaires. Dans le *Related Content*, les titres des rubriques ne sont pas les mêmes. Les schémas ne sont pas harmonisés d'un programme à l'autre et ne sont pas suffisamment clairs. Il faudrait faire mieux ressortir le poids des compétences. La rubrique *Cultural References* est présentée comme une liste dans le programme de base, et en catégories dans le programme enrichi. Cette dernière façon paraît plus intéressante aux yeux de la Commission.

19. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, 2002, p. 16.

Ce problème d'harmonisation touche également le libellé et la portée de la troisième compétence, qui se lit ainsi : *To write texts*, dans le programme de base, et *To write and Produce Texts*, dans le programme enrichi. Bien que la distinction entre les deux compétences soit claire, la Commission se demande s'il n'y aurait pas lieu de les harmoniser afin d'offrir aux élèves du programme de base, même s'ils sont moins avancés dans le développement de cette compétence, la possibilité de pouvoir, eux aussi, « réaliser » un texte, ce qui peut être un exercice très motivant. On aurait alors deux programmes symétriques, qui se différencieraient dans le niveau de développement des compétences, tout en permettant aux uns et aux autres de travailler selon leur progression.

L'harmonisation entre les deux programmes peut être complétée à travers leurs deux bibliographies. Celles-ci gagneraient à être plus étoffées, notamment dans le programme enrichi, afin de fournir au personnel enseignant une source de références pouvant l'outiller. Ainsi, la Commission est d'avis que d'autres titres de grammaires pourraient être ajoutés, même si la grammaire qui y est présentée constitue la référence la plus reconnue dans la discipline.

Quant aux *Cultural References*, des clarifications sur les intentions liées à cette section s'imposent. La Commission se demande, en effet, s'il s'agit de faire connaître, en anglais, la culture québécoise (francophone ou anglophone) à des étrangers ou de donner des référents sur la culture anglophone. Il paraît important de sensibiliser les jeunes francophones non seulement à la culture anglo-canadienne, qui est très peu connue au Québec, mais également à la culture de la minorité anglophone du Québec, qui fait preuve de vitalité.

La Commission désire ajouter certaines remarques qui ont trait plus particulièrement au programme de base. À la compétence 1, *To Interact Orally in English*, quand on dit : « Québec students learn English in order to be able to interact with English speakers », cela n'est pas toujours juste. On laisse entendre que l'on doit apprendre l'anglais pour interagir avec des anglophones, ce qui n'est pas toujours possible, par exemple dans les milieux où il y a peu d'anglophones. D'ailleurs, une étude a démontré que les élèves considèrent qu'il est normal de ne pas être bon en anglais ou de ne pas apprendre l'anglais parce qu'ils n'envisagent pas de quitter la région[20]. La phrase citée plus haut pourrait amener les élèves ou leurs parents à penser que l'anglais ne leur est pas nécessaire. Or, la maîtrise de l'anglais ouvre la porte, non seulement à la communication, mais aussi à la littérature, à l'information disponible sur l'Internet, à l'emploi ainsi qu'à la richesse de toute une culture. Il serait nécessaire de camper cette idée dès le départ.

Dans la section *Functional Language*, certains *fillers* auraient avantage à être remplacés par d'autres. Par exemple, *Um…* et *Like…* par *Let me think…* ou *Let's see…* ou *I am thinking…*

20. Simon BOIVIN, « Enseigner l'anglais, une tâche difficile dans l'est du Québec », *Le Soleil*, 27 octobre 2002, p. 19.

Par ailleurs, dans le programme enrichi, une correction est à apporter dans les stratégies de communication. En effet, selon Roy Lyster et Leila Ranta[21], le *recasting* est la stratégie la moins efficace et elle est ambiguë. Sans l'éliminer, il faudrait ajouter l'*elicitation*, qui est une stratégie plus efficace pour amener l'élève à chercher son erreur et à y réfléchir afin de la corriger.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation d'approuver les programmes d'anglais, langue seconde, de base et enrichi. Toutefois, ces programmes nécessitent des améliorations, notamment en ce qui concerne l'harmonisation des compétences entre les deux programmes.

Intégration linguistique et scolaire

Selon la Commission, le programme d'intégration linguistique et scolaire est intéressant pour la reconnaissance de la réalité pluriethnique au Québec. C'est un programme spécifique, distinct des autres par ses orientations, son contenu, ses visées pédagogiques et le cadre des interventions en classe. Il laisse entrevoir un souci réel d'assurer une intégration harmonieuse des nouveaux arrivants, en classe ordinaire en particulier, et dans la société d'accueil en général, par l'apprentissage de la langue et des valeurs communes. Toutefois, la définition de la compétence, l'absence d'attentes de fin de programme et de critères d'évaluation, associées à une organisation des contenus de formation qui ne favorise pas l'établissement de liens entre la classe d'intégration et la classe ordinaire posent des limites au réalisme et à la cohérence du programme.

La présentation de la discipline

Dans la présentation du programme, les liens effectués avec la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle[22] sont pertinents. Cette politique vient préciser la mission de l'école, qui est de participer à l'accueil et au soutien linguistique et social des élèves nouvellement arrivés. Il est également précisé que le programme s'inscrit dans ces orientations qui touchent l'intégration par la francisation, l'intégration interculturelle et l'apprentissage de la citoyenneté.

En ce sens, l'appellation du programme semble quelque peu restrictive. En effet, si celui-ci s'appuie sur l'énoncé de politique ministériel, et si les termes « linguistique », « scolaire » et « sociale » sont énoncés dans le sens de la compétence, et si ces mêmes termes constituent l'articulation des composantes de la compétence, la Commission estime que le titre du programme devrait comporter non seulement les dimensions linguistique et scolaire, mais aussi la dimension sociale.

21. Roy LYSTER et Leila RANTA, *Corrective Feedback and Learner Uptake, Negotiation of Form in Communicative Classrooms*, 1997, Cambridge University Press, 1997, p. 37-66.

22. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998, 48 p.

La compétence

L'énoncé de la compétence *Participer, en français, à la vie de l'école et de la société québécoise* montre le désir d'une intégration large, mais cet élargissement masque quelque peu l'objectif premier de la francisation. En effet, la volonté de marquer l'interdépendance entre les composantes avec une seule compétence est intéressante dans la vision qu'elle présente de l'intégration linguistique tout autant que scolaire et sociale de l'élève nouvellement arrivé. Toutefois, la Commission se demande si l'énoncé de la compétence unique, trop général, ne finit pas par limiter l'importance des apprentissages langagiers par rapport aux apprentissages scolaires et sociaux.

En réponse à cette difficulté, la Commission suggère de définir trois compétences distinctes en fonction des apprentissages linguistiques, scolaires et sociaux à réaliser en classe d'intégration.

Le contenu de formation

L'une des orientations de la politique fait expressément référence au fait que bien que la classe d'accueil, fermée ou semi-ouverte, constitue l'un des moyens efficaces pour établir les bases de l'intégration, la classe ordinaire représente une étape capitale du processus d'intégration. Cette orientation s'actualiserait, entre autres, par l'établissement de passerelles entre ces deux types de classes, dont la définition de contenus communs[23]. Or, dans sa facture et dans sa conception, la Commission remarque que le contenu de formation ne répond que partiellement à cette orientation.

Pour le contenu de formation en français, une bonne partie est identique au contenu de formation en français, langue seconde. En effet, les éléments de communication, les notions liées à la grammaire du texte et de la phrase ne comportent pas d'indications permettant de distinguer ce qui est particulier à l'un ou à l'autre des programmes. De plus, la typologie des textes utilisée pourrait être actualisée. Aussi, il semble étrange que les stratégies de production orale et écrite aient été regroupées sous le même intitulé.

Les notions et les concepts détaillés en mathématique sont par ailleurs plutôt minces et il y aurait lieu de se référer au programme de mathématique de la classe ordinaire pour les élaborer. Aussi, il faudrait donner priorité à certains apprentissages essentiels pour la suite des études en classe ordinaire. Enfin, la case du schéma intitulée Vocabulaire et symboles n'est pas du même niveau que les autres cases qui présentent un champ mathématique à l'étude au primaire et au secondaire. En principe, le vocabulaire et les symboles sont inclus dans chacun des domaines. Par ailleurs, les stratégies de résolution d'une situation-problème n'en sont pas ; il s'agit plutôt des étapes habituelles d'une démarche de résolution de problèmes. La présentation de celle-ci à la page 21 ne couvre pas les processus et les concepts qui définissent les compétences du programme de la classe ordinaire.

En ce qui concerne le contenu de formation, à la rubrique Univers social, la Commission remarque des incohérences. En effet, dans le sens de la compétence et dans le texte introductif du contenu de formation, il est annoncé que celui-ci s'organise autour de quatre disciplines : français, mathématique, géographie et histoire et éducation à la citoyenneté. On ajoute que les stratégies associées aux disciplines du domaine de l'Univers social empruntent aux démarches méthodologiques préconisées dans les programmes de géographie et d'histoire et éducation à la citoyenneté. Toutefois, ces deux disciplines, qui constituent l'essentiel du domaine de l'Univers social, ne font pas partie du contenu de formation. On y trouve plutôt l'ensemble des domaines généraux de formation, auxquels ont été ajoutés la vie scolaire et les loisirs. Il faudrait, par conséquent, revoir les choix effectués afin qu'ils correspondent à la géographie et à l'histoire et éducation à la citoyenneté ou les regrouper sous un intitulé comprenant une initiation à la vie sociale du Québec.

Les conditions de mise en œuvre particulières au programme

Dans la présentation du programme, on met beaucoup l'accent sur le terme « école ». Or, sans être une excroissance de l'organisation scolaire, la classe d'intégration est souvent perçue comme une réalité parallèle. De plus, il est précisé, en parlant de l'élève, que « le programme suscite sa participation active à la vie scolaire et communautaire. L'élève est invité à faire preuve d'ouverture et à profiter des occasions qui s'offrent à lui de participer à diverses activités scolaires et sociales » (p. 3). À cet égard, la Commission apprécierait que les responsabilités de chacun soient précisées dans cet aspect de l'intégration, comme le fait la politique gouvernementale.

23. Cette préoccupation de la cohérence des contenus avait été mentionnée par la Commission des programmes d'études dans son *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)* : « [...] le même enseignant doit travailler avec les deux programmes d'études. Il y a donc lieu de trouver des procédés qui facilitent ces liens, tant dans le programme de français-accueil que dans le programme de français, langue d'enseignement. » (p. 39).

La Commission note également que le programme ne tient pas compte, dans les faits, des élèves présentant des difficultés d'intégration scolaire, lesquelles se manifestent par des retards excédant deux ans[24]. Comme le programme le précise à la page 2, le service de soutien s'échelonne en général sur dix mois, bien qu'en réalité sa durée soit très variable. On précise également que ce service pourra se prolonger pour certains, mais sans plus d'explications quant aux modalités. Par conséquent, la Commission suggère la création d'un programme particulier pour les élèves sous-scolarisés ou, à tout le moins, la mise en place de mesures particulières qui permettraient de répondre aux spécificités de ces élèves.

La Commission pense qu'il serait important de sensibiliser le personnel enseignant à certaines réalités concernant la maîtrise de compétences et d'habiletés par les élèves immigrants. Par exemple, certains d'entre eux peuvent posséder une bonne maîtrise de la mathématique sur le plan des techniques calculatoires et algorithmiques, mais peuvent éprouver des difficultés à comprendre le sens des situations-problèmes mathématiques qui leur sont proposées, en raison de leur maîtrise insuffisante de la langue. Parallèlement, des élèves peuvent être motivés par des repères culturels bien précis en relation avec leur origine.

Avant l'approbation du programme d'intégration linguistique et scolaire, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation que des modifications importantes soient apportées en ce qui concerne :

- la définition de trois compétences en fonction des apprentissages linguistiques, scolaires et sociaux ;
- la conception et la facture du contenu de formation.

24. Selon la politique gouvernementale, des différences notables peuvent être observées entre les élèves du primaire et du secondaire. Le secondaire serait caractérisé par des retards plus grands.

DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

La présentation du domaine d'apprentissage met l'accent sur la place qu'occupent la mathématique, la science et la technologie dans la vie quotidienne et sur l'impact du développement de ces disciplines sur la société et l'environnement. On y trouve également les apprentissages communs au domaine. Dans chacune des disciplines du domaine, le Programme de formation réussit, bien que des problèmes soient notés, à établir une symétrie dans les compétences disciplinaires et à centrer celles-ci sur des situations-problèmes. On vise à ce que les élèves intègrent le processus de résolution de situations-problèmes, qu'ils déploient ou mettent en œuvre des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques et qu'ils communiquent en se servant du langage mathématique et scientifique.

La Commission reconnaît que l'intégration de la science et de la technologie présente des défis, tant du point de vue de l'élaboration du programme que de son enseignement. En effet, en science et technologie, on fait face à une intégration double : intégration des différentes disciplines scientifiques et intégration de la science et de la technologie. Cette intégration induit une opération complexe d'élaboration du programme, dans la mesure où il faut trouver un équilibre et une synergie entre les différentes disciplines en présence. Le programme de science et technologie s'efforce de relever ces défis. De même, pour les enseignantes et les enseignants, intervenir auprès des élèves en vue de leur permettre de développer des compétences intégrant la science et la technologie nécessite des connaissances et des compétences actualisées.

Les deux programmes du domaine sont construits autour du concept de « situation-problème ». Il reste que celui-ci n'est pas clairement défini, et le sens dans lequel il est utilisé dans les deux programmes n'est ni identique ni précisé. On lui prête tantôt le sens de problème, de préoccupation, de menace ou de danger, surtout en science et technologie, tantôt le sens de situation d'application de connaissances. Une clarification de ce concept, comme le fait Astolfi[25], pourrait aider à harmoniser les deux programmes de ce domaine.

En plus de la clarification du concept de « situation-problème », les liens entre la mathématique, la science et la technologie devraient être présentés de façon plus approfondie et se concrétiser dans les composantes des compétences et dans le contenu. Le langage mathématique, comme élément commun aux deux disciplines, devrait être exploité de manière à assurer une meilleure articulation du domaine et à favoriser les transferts. De même, le rôle des outils technologiques, considéré comme important dans l'enseignement de ces disciplines, devrait être explicité dans les compétences et le contenu.

25. J.-P. ASTOLFI, « Placer les élèves dans une situation-problème ? », *Probio-Revue*, vol. 4, nº 16, p. 311-321.

Les deux programmes du domaine ont également des caractéristiques communes, situation qu'il importe d'améliorer. La compétence axée sur le processus de résolution de problèmes (compétence 1) et celle portant sur l'utilisation des concepts et processus (compétence 2) sont très interreliées dans chacun des deux programmes, ce qui pourrait rendre difficile leur évaluation distincte. Par ailleurs, ces deux programmes n'offrent pas aux enseignantes et aux enseignants du secondaire d'informations sur les apprentissages réalisés par les élèves au primaire, ni sur les situations et les contextes d'apprentissage. Ces informations permettraient de faciliter la planification de leur enseignement et de mieux orienter leurs interventions.

En ce qui concerne le contenu de formation, la Commission s'interroge sur son ampleur et, à certains égards sur sa pertinence par rapport aux compétences. Le développement des compétences qui se ferait en se servant des méthodes et des démarches proposées dans ces programmes, est incompatible avec un contenu prescriptif aussi vaste.

☐ Mathématique

Le programme de mathématique du premier cycle du secondaire comporte des problèmes, tant dans sa facture que dans l'articulation de ses différentes parties, la clarté des compétences et la délimitation des contenus proposés. Ces problèmes viennent affaiblir des points forts de ce programme, comme la préoccupation de faire la continuité avec le primaire et le maintien des aspects jugés positifs des anciens programmes de 1re et de 2e secondaire, notamment l'approche de résolution de problèmes et certains contenus de formation.

De façon générale, la facture du programme mérite une amélioration substantielle. Le programme n'offre pas une lecture facile et organisée. Les paragraphes d'une même section sont le plus souvent décousus. Les éléments constitutifs du programme (les compétences, leurs composantes et les attentes de fin de cycle) manquent de cohérence.

L'idée de donner des indications sur les relations entre les différents champs de la mathématique et entre la mathématique et les autres disciplines d'enseignement est intéressante, mais la description qui en est faite gagnerait à être plus détaillée. Le schéma de la page 8 est difficilement compréhensible. Le contenu de celui de la page 26 laisse croire qu'il n'existe qu'un lien d'application entre la mathématique et les disciplines autres que la langue d'enseignement.

L'examen du programme a également permis de relever des affirmations restrictives comme : « En arithmétique et en algèbre, l'élève doit résoudre des problèmes liés à l'achat et à la vente de produits… ». De telles affirmations mettent l'accent sur le seul aspect utilitaire de l'enseignement de la mathématique.

Les indications sur l'utilisation de la calculatrice et de l'ordinateur sont imprécises et suscitent parfois des questions. Par exemple, comment la calculatrice peut-elle donner place au calcul mental, comme il est mentionné à la page 9 du programme ? De même, est-ce que l'utilisation de l'outil technologique pour les opérations dans lesquelles les diviseurs ou les multiplicateurs ont plus de deux chiffres s'étend à des opérations telles que 200 x 300, 210 x 400 ou 1200 : 600, comme on le mentionne à la note de la page 28 du programme ? Le rôle des outils technologiques dans l'exploration des différents contenus devrait être mieux illustré; on peut jeter en même temps un regard critique sur leur utilisation par la découverte des effets de leurs limites intrinsèques.

Les compétences du programme

Les compétences disciplinaires fixées par le programme sont bien en continuité avec celles développées par les élèves depuis le primaire. Cependant, la lecture de ces trois compétences donne l'impression d'avoir une compétence très générale (compétence 1) et ses deux composantes (compétences 2 et 3).

Par ailleurs, dans une même compétence, le *Sens de la compétence* et les *Attentes de fin de cycle* ne mettent pas l'accent sur les mêmes aspects. Les exemples liés au contenu d'un même champ mathématique dans ces deux rubriques de la compétence ne concordent pas. Cette situation peut entraîner une confusion chez le personnel enseignant. Le programme gagnerait en cohérence s'il y avait regroupement de ces exemples ou, tout au moins, établissement de liens plus rigoureux entre les champs de la mathématique, d'une part, et les compétences et les attentes, de l'autre.

Au sujet de la compétence 1, *Résoudre une situation-problème*, l'élève qui la maîtrise, en allant de l'analyse du problème jusqu'au partage de l'information relative à la solution, laisse l'impression qu'il sait tout faire en mathématique. Dans ces conditions, il est difficile de rendre cette compétence complémentaire aux deux autres, même si on tente de la centrer tantôt sur la modélisation et l'interprétation, tantôt sur l'élaboration de la stratégie. Fait-on une distinction entre cette compétence et la compétence transversale *Résoudre des problèmes* ? Devrait-on comprendre que la compétence 1 représente la démarche de résolution d'un problème mathématique ? Ne devrait-on pas reformuler cette compétence en l'intitulant : Intégrer la démarche de résolution d'une situation-problème en mathématique ?

La notion de situation-problème mérite également d'être explicitée. Il est nécessaire de clarifier la distinction à faire entre les situations classiques d'enseignement, où l'élève applique des connaissances acquises, et les situations-problèmes, qui sont organisées autour d'obstacles à franchir par la classe et sur lesquels les élèves formulent des hypothèses et des conjectures. Placée au début de la séquence d'enseignement[26], la situation-problème permet au personnel enseignant de sortir des situations didactiques où il propose des connaissances et d'offrir aux élèves un lieu pour de la recherche et une pratique réflexive, d'où son importance dans le contexte actuel des programmes disciplinaires.

26. N. CORBEIL, M. PELLETIER et R. PALLASCIO, « Les situations-problèmes : au cœur de la réforme en mathématiques », *Instantanés mathématiques*, vol. XXXVII, nº 3, printemps 2001, p. 14 p.

Par ailleurs, les stratégies associées à la résolution de problèmes sont placées vers la fin du programme. Celles-ci se rapportent-elles aux trois compétences ou seulement à la première ? Dans ce dernier cas, elles sont donc situées trop loin du libellé de la compétence.

La compétence 2, *Déployer un raisonnement en mathématique*, semble mettre l'accent sur le raisonnement, mais dans la réalité, les raisonnements inductif et déductif ne sont pas toujours présents. Par exemple, même si le programme fait souvent référence à l'exploration, au dégagement de règles et à la formulation de conjectures, ces différentes facettes du raisonnement inductif ne se reflètent pas dans la liste des critères d'évaluation de la compétence 2. Par contre, on constate une surreprésentation des aspects techniques et relatifs au calcul dans les critères d'évaluation de cette compétence. Il y a là une conséquence d'avoir inclus la maîtrise des processus dans la compétence liée au raisonnement. Dans ce sens, le choix de l'exemple dans les attentes de fin de cycle liées à la géométrie (la détermination de mesures manquantes) pourrait inciter à réduire l'exercice du raisonnement déductif à un enchaînement de formules, à un processus numérique séquentiel. Il est essentiel de rendre le raisonnement plus présent dans cette deuxième compétence, car il y a un risque de glissement où, dès lors que l'élève sait appliquer un algorithme, on suppose qu'il a raisonné.

La formulation des critères d'évaluation de la compétence 2 devrait démontrer plus clairement les distinctions recherchées avec la compétence 1. La Commission ne perçoit pas les nuances entre les attentes suivantes :

- *Utilisation correcte des concepts et des processus appropriés à la situation d'application* (compétence 2) et *Mobilisation des concepts ou des processus mathématiques appropriés à la situation-problème* (compétence 1);
- *Structuration adéquate des étapes d'une démarche pertinente* (compétence 2) et *Élaboration d'une solution (démarche et résultats) appropriée à la situation-problème* (compétence 1).

Par ailleurs, certaines « règles de base du raisonnement mathématique » avec lesquelles on cherche à initier au raisonnement déductif, « Un énoncé mathématique est soit vrai, soit faux. Un contre-exemple suffit pour démontrer qu'une conjecture est fausse. » (p. 17), demanderaient à être nuancées, surtout lorsque l'on intègre les domaines mathématiques des probabilités et des statistiques.

La compétence 3, *Communiquer à l'aide du langage mathématique*, est définie de façon plus sommaire que les deux précédentes, au détriment de la cohésion de l'ensemble. Cette compétence n'est toutefois pas moins importante que les deux autres. En effet, pour beaucoup d'élèves ayant des difficultés à résoudre une situation-problème (compétence 1), l'obstacle est dû à une faiblesse en lecture. Cette compétence pourrait être enrichie en récupérant tout ce qui est lié à l'utilisation des différents langages (symbolique, graphique, naturel) et des différents modes de représentation, autant sur le plan de la traduction que de l'interprétation. Elle devrait également, et c'est en cela qu'elle est importante, insister sur les caractéristiques propres à une communication qui traite de la mathématique, par exemple donner une preuve.

Le contenu de formation

La Commission constate que le programme examiné reprend l'essentiel des contenus des programmes de mathématique 116 et 216 de 1994 de 1re et 2e secondaire, tout en y ajoutant l'étude d'autres concepts, comme l'« aire ». Toutefois, elle se questionne sur la nécessité d'un contenu prescriptif d'une telle ampleur. Si, comme on le mentionne dans le programme même, « [...] la plupart des concepts et des processus doivent être construits par l'élève et réinvestis dans différents contextes » (p. 24), il faudrait alors que ces savoirs soient pertinents et que l'élève dispose d'un temps suffisant pour se les approprier.

L'alourdissement des contenus est doublé d'une présentation des concepts sans délimitation ou avec des limites arbitraires et artificielles qui nuisent à la réalisation d'une démarche fondée sur une conception constructiviste de l'apprentissage. Par exemple, quelle intention a-t-on lorsque l'on veut enseigner la racine carrée ? Pourquoi devrait-on étudier seulement les propriétés de la multiplication (distributivité de la multiplication sur l'addition ou la soustraction) et pas celles de la division ? Comment fait-on pour enseigner l'aire latérale sans étudier les solides ? L'étude de l'aire latérale a-t-elle d'ailleurs sa place dans la section des figures planes ?

De plus, dans le contenu, à la page 9, « Proportionnalité » est du même niveau que « Arithmétique ». Cette sous-section semble être mal intégrée dans le programme (même s'il est vrai qu'il s'agit d'un contenu commun aux différents champs) et n'est reprise de façon explicite que par la compétence 2. Elle pourrait être associée à l'arithmétique (raisonnement proportionnel) ou être présentée comme un élément d'arrimage entre l'arithmétique et l'algèbre.

La lecture du programme révèle également une discrimination positive à l'endroit de la notation décimale par rapport à la notation fractionnaire. Cependant, la notation fractionnaire permet d'interpréter les propriétés de la multiplication (et pourquoi pas de la division ?), de préparer avantageusement à l'algèbre (expressions algébriques) et de vérifier la justesse des calculs effectués à l'aide d'une calculatrice. Cette discrimination est difficile à justifier en dehors de « l'effet calculatrice ».

En cohérence avec la présentation du Programme de formation du premier cycle de l'enseignement secondaire, le programme de mathématique fait preuve d'une préoccupation pour l'interdisciplinarité, notamment dans la présentation de la discipline et dans le schéma de la page 26 intitulé *Vision systémique de liens interdisciplinaires*. Celle-ci est peu explicitée dans le contenu. On semble se centrer sur le contenu et faire de la « mathématique pour la mathématique », alors qu'il serait

particulièrement intéressant de l'enseigner pour le rôle qu'elle joue, en rapport avec les autres disciplines, dans la formation intellectuelle des élèves. Il y a, en tout cas, un vide dans l'établissement de liens avec les autres disciplines, les compétences disciplinaires et transversales et les domaines généraux de formation.

Le schéma de la page 25, par lequel on tente d'établir des liens intradisciplinaires, porte à équivoque, parce que l'on n'y trouve pas des contenus propres à chaque champ mathématique. Il pourrait être remplacé par un schéma plus simple portant plutôt sur les repères culturels et le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) que sur des sujets mathématiques. Ainsi, au lieu d'avoir des repères culturels restrictifs et cloisonnés par contenus d'un même champ mathématique, ils pourraient servir à plus d'un champ mathématique et mieux traduire les liens intradisciplinaires. Quant au diagramme de la page 26, il s'arrête sur des liens très superficiels entre la mathématique et les autres disciplines qui sont considérées uniquement comme des champs d'application, alors que plusieurs d'entre elles ont nourri l'évolution de la mathématique.

Enfin, les éléments de méthode, de même que les exemples de contenu et les énoncés de géométrie, sont des indications méthodologiques que l'on s'attendrait de trouver plutôt dans un guide pédagogique.

Avant l'approbation du programme de mathématique, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation que des modifications importantes soient apportées en ce qui concerne

- l'ampleur et la qualité du contenu de formation ;
- l'élagage des exemples et des indications de nature didactique ;
- l'amélioration de la présentation schématique ;
- les liens intradisciplinaires et interdisciplinaires.

Science et technologie

Le programme de science et technologie au premier cycle du secondaire offre aux enseignantes et aux enseignants la possibilité d'innover et permet aux élèves d'être actifs en les rendant maîtres de leurs apprentissages. Il y transparaît une volonté de démystifier la science et la technologie et de les rendre accessibles et intéressantes. Également, il vise à offrir une culture scientifique à tous en leur permettant d'émettre des opinions argumentées sur des questions exigeant un certain jugement critique.

Cependant, la vision qu'il véhicule de la science et de la technologie, le choix, l'étendue et la pertinence du contenu par rapport aux compétences à développer sont à revoir. La clarté des compétences et des éléments qui s'y rattachent (composantes, attentes et critères d'évaluation) mérite également une amélioration.

La présentation de la discipline

Le choix d'intégrer la science et la technologie dans un contexte où l'on trouve encore plusieurs disciplines scientifiques distinctes est fort appréciable. Cependant, cette intégration, annoncée dans la présentation de la discipline, ne se concrétise pas dans le programme. C'est en partie parce que la vision de la science et de la technologie telle qu'elle apparaît dans le programme est restrictive et stéréotypée. La démarche scientifique ne se réduit pas à une démarche expérimentale ; elle comporte, par exemple l'analyse d'impacts de nouvelles découvertes scientifiques sur la société. De même, la démarche technologique ne se limite pas à la conception d'objets. La Commission constate que l'ensemble du volet technologique n'y est pas assez développé. En plus, les distinctions ne sont pas suffisamment rendues entre science, technologie et technique.

Les liens entre la discipline, les domaines généraux de formation et les compétences transversales sont annoncés, mais ils ne sont pas exploités dans les compétences et le contenu de formation. De même, les liens avec les autres disciplines sont faibles. En particulier, le rôle que joue la mathématique dans l'apprentissage de la science et de la technologie n'est pas apparent. Ce manque de liens ne facilite pas les transferts entre les connaissances mathématiques et scientifiques. Par exemple, l'étude de l'équation de la droite (p. 30-31 du programme de mathématique) peut bien servir dans l'étude de la gravité (p. 35-37 du programme de science et technologie). De son côté, l'informatique semble avoir une place importante dans ce programme, mais cette importance ne se déploie pas.

L'approche à laquelle semble se rattacher ce programme découle du principe qui veut que l'élève soit apte à comprendre la nature de la science et de la technologie, les interactions entre science et technologie et les contextes social et environnemental de la science et de la technologie. Si tel est le cas, ce principe, qui est intéressant dans l'enseignement de cette discipline, devrait être mieux exploité.

La Commission relève que l'on parle beaucoup, dans ce programme, de méthodes et de démarches propres à la science. Cependant, celles-ci sont peu explicitées. Cela peut entraîner de la confusion chez ses utilisateurs.

Les compétences du programme

Les compétences définies dans le programme sont en général intéressantes et peuvent permettre, en y apportant certaines clarifications, l'acquisition de bonnes habiletés en science et technologie. Les critères d'évaluation sont très généraux et peuvent, dans leur état actuel, s'appliquer à des élèves d'autres niveaux plus ou moins élevés que ceux du premier cycle du secondaire.

La compétence 1, *Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technologique*, semble moins complexe que celle du primaire. En effet, aux deuxième et troisième cycles du primaire, la compétence 1 est la suivante: *Proposer des explications ou des solutions…* alors qu'au secondaire, c'est: *Chercher des réponses ou des solutions…* La même situation se retrouve dans la première composante de cette compétence: au primaire, on «identifie…», et au secondaire, on «cerne…».

La compétence est orientée vers des problèmes d'ordre scientifique ou technologique à résoudre. Un tel libellé peut conduire à une utilisation restrictive du concept « problème » qui minimise les aspects de phénomènes à comprendre et de questions à formuler. La Commission suggère que le concept de situation-problème soit éclairci, et que le sens dans lequel le concept de «problèmes» est utilisé dans ce programme soit mieux défini.

En ce qui concerne la technologie, la Commission trouve que la compétence 1 a besoin de précisions pour que l'on puisse mieux baliser les activités d'apprentissage et tenir compte du niveau de développement des élèves du premier cycle du secondaire. Au risque d'escamoter la compétence, l'apprentissage sur la conception d'objets et sur le processus qui la sous-tend doit être poursuivi graduellement à partir des acquis du primaire. C'est la même chose d'ailleurs pour l'élaboration d'un protocole en science. Par ailleurs, il est important, pour concrétiser l'intégration de la science et de la technologie, de considérer également que la formation technologique participe à l'actualisation des concepts.

La formulation de la compétence 2, *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques*, est restrictive. Elle met l'accent sur les connaissances et laisse de côté les processus et les procédés. Qu'est-ce que l'on entend par le terme «connaissance»? Devrait-on comprendre que les contenus de formation sont reliés seulement à cette compétence? Par ailleurs, les attentes de la compétence 2 se rapprochent beaucoup de celles de la compétence 1. La Commission craint que cette situation ne constitue un problème quand il s'agira d'évaluer chacune d'elles.

La compétence 3, *Communiquer à l'aide de langages utilisés en science et technologie*, est importante et complémentaire aux deux autres. Mais la présence du mot «langages» dans cette compétence est ambiguë. Faut-il parler ici de vocabulaire propre à une discipline ou de langage? En effet, si la science et la technologie disposent chacune de son vocabulaire, elles empruntent toutes deux le langage mathématique pour communiquer des faits, des résultats, etc.

La Commission suggère que les attentes de fin de cycle de cette compétence soient mieux explicitées et articulées avec la compétence transversale 9, *Communiquer de façon appropriée*. Par ailleurs, on pourrait y ajouter un énoncé qui a trait à la métacognition, par exemple: Représenter, sous forme de réseau conceptuel, ce que l'élève a appris.

Le contenu de formation

Si tout le contenu de formation est prescriptif, on peut affirmer qu'il est à la fois ambitieux et restrictif. D'une part, on s'est inspiré des structures disciplinaires, tout en voulant faire passer tous les contenus des disciplines scientifiques actuellement enseignées aux trois premières années du secondaire. De ce fait, le programme ne s'éloigne pas des programmes traditionnels. L'utilisation des démarches scientifique et technologique pour l'acquisition de ce contenu exigerait un temps qui dépasse celui alloué à l'apprentissage de la discipline. D'autre part, le contenu est centré sur les objets de la science et ne touche pas aux éléments relatifs à la nature de la science et de la technologie, par exemple aux concepts de «théorie», de «modèle» ou encore de «validité» et de «fiabilité d'une mesure». Par ailleurs, tel qu'il est présenté, le contenu est peu propice à l'exploitation des domaines généraux de formation, car il est trop centré sur les savoirs. Bien que ceux-ci paraissent essentiels dans l'enseignement de cette discipline, la place qu'on leur accorde dans ce programme les éloigne de l'orientation générale du Programme de formation.

L'ensemble de la structure du contenu de formation gagnerait à être refaite ; il faudrait y inclure des éléments sur la nature de la science et de la technologie, sur les relations entre la science, la technologie et la société, et illustrer davantage les liens entre le contenu, les compétences transversales et les domaines généraux de formation. Devant l'ampleur du contenu et l'accent mis sur les savoirs au détriment des compétences, il serait préférable de fournir une liste des concepts de base et des repères afin d'orienter le personnel enseignant. Au-delà des notions, la culture scientifique de base recouvre des concepts centraux sur les phénomènes, mais aussi sur la science, la technologie et l'impact sur le développement du progrès humain. Les concepts transversaux qui sont définis dans le programme ne sont pas suffisamment explicités et ne peuvent pas jouer ce rôle de concepts centraux.

Le schéma de la page 25 du programme permet de voir beaucoup de contenus déjà abordés au primaire. Cette situation traduit une construction en spirale du programme de science et technologie. La Commission apprécierait trouver la justification du choix des contenus de formation du secondaire par rapport à ceux du primaire et des balises dans les attentes de fin de cycle pour marquer l'évolution du primaire au secondaire. Il y a une cohérence verticale à établir entre le primaire et le secondaire ; peut-être un tableau ou un schéma permettrait-il de le faire.

Enfin, les repères sont présentés en cherchant à adapter les vérités et les lois scientifiques à l'âge des élèves. Mais il faut mentionner que, pour certains repères, une trop grande simplification est susceptible de nuire à leur interprétation.

Avant l'approbation du programme de science et technologie, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation que des modifications importantes soient apportées en ce qui concerne :

- la vision de la science et de la technologie ;
- la justification des choix du contenu de formation ;
- la précision des concepts propres au premier cycle du secondaire par rapport au primaire ;
- les liens avec la mathématique.

DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

Dans la présentation du domaine de l'univers social sont proposées des visées de trois ordres : enracinement culturel, instrumentation intellectuelle et insertion sociale, auxquelles la Commission souscrit. Elle note toutefois que l'objectif du domaine et les apprentissages communs aux disciplines ne ressortent pas de façon particulière, comme dans d'autres domaines d'apprentissage. Les liens qui sont présentés dans cette section, entre la géographie et l'histoire et éducation à la citoyenneté, ne se concrétisent pas par la suite dans les deux programmes, comme on s'y serait attendu.

La Commission constate que les deux programmes sont différents dans leur structure, ce qui n'est pas de nature à faciliter l'établissement de liens entre deux disciplines qui présentent tant de complémentarité. Elle endosse toutefois la nouvelle orientation qui est donnée aux deux disciplines. Elle note également un effort de symétrie dans les compétences, mais les liens entre les deux programmes sont ténus, mis à part quelques mentions ici et là. Pourtant, il y aurait de belles occasions d'utiliser des éléments de la géographie dans l'appropriation des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté, et vice-versa. L'établissement de liens entre les programmes favoriserait la collaboration entre les enseignantes et les enseignants des deux disciplines. Pour mettre en lumière la complémentarité des approches entre l'étude des faits sociaux propres à l'histoire et celle de l'organisation territoriale propre à la géographie, pourrait-on utiliser le concept de « situation-problème » en histoire et éducation à la citoyenneté, et travailler en complémentarité l'étude des territoires, des sociétés qui les occupent et des faits sociaux qui les caractérisent ?

La présentation des contenus de formation diffère beaucoup d'un programme à l'autre et, de ce point de vue, le programme de géographie propose une démarche innovatrice par rapport aux autres programmes. Sa présentation visuelle est dynamique et constitue une belle illustration de l'intégration des compétences et d'un contenu de formation dans un programme par compétences. Cependant, les deux disciplines du domaine se rejoignent sur le plan de l'ampleur et de la complexité du contenu de formation, ce qui ne constituerait pas un problème aux yeux de la Commission si ces contenus n'étaient pas tous prescriptifs. En effet, la Commission se questionne sur la nécessité de passer par une vingtaine d'enjeux territoriaux en géographie, ou par treize faits sociaux en histoire et éducation à la citoyenneté, afin d'en arriver à développer les compétences proposées dans chacune des disciplines, sachant que développer des compétences comme *Interpréter les faits sociaux à l'aide de la méthode historique* ou *Interpréter un enjeu territorial* exige plus de temps que de mémoriser des savoirs. N'a-t-on pas surchargé inutilement le programme de géographie, étant donné qu'il est terminal au premier cycle du secondaire ? La Commission est portée à croire qu'il y a risque de retomber dans les pratiques exclusives de l'enseignement magistral ou de voir les manuels se substituer aux programmes, ce qui est contradictoire avec l'exigence de développement des compétences.

Dans la présentation du domaine, la Commission trouve que l'on insiste beaucoup sur les connaissances et les savoirs, et elle juge excessif d'écrire : « Ces savoirs constituent l'ensemble des connaissances communes sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa propre société. » Cependant, il lui paraîtrait intéressant de souligner la contribution du domaine au Programme de formation ainsi que son déploiement depuis le primaire. Cela accentuerait la progression entre les deux ordres d'enseignement.

Par rapport à la mise en œuvre des programmes du domaine de l'univers social, la Commission pense qu'il pourrait être avantageux que le même enseignant ait la prise en charge des mêmes élèves pendant les deux années du cycle. Cela éviterait que l'on ne fasse uniquement de la géographie la première année et de l'histoire et éducation à la citoyenneté l'année suivante, ou vice-versa, ce qui ne serait pas favorable à l'intégration souhaitée.

☐ Géographie

De l'avis de la Commission, le programme de géographie est audacieux et stimulant. Par ses intentions éducatives et sa démarche, il encourage pleinement la construction des apprentissages et le développement de compétences transversales. Sa grande ouverture sur le monde est l'un de ses principaux atouts, sans que soient négligés pour autant les territoires québécois et canadiens. Il laisse une grande latitude qui invite au travail en projets et à l'interdisciplinarité. En outre, la lecture du programme révèle que l'éducation à la citoyenneté est présente, ce que la Commission apprécie. Cependant, il aurait été intéressant de le dire explicitement. En filigrane, cet élément apparaît davantage dans le programme de géographie que dans celui d'histoire et éducation à la citoyenneté. On vise ici à développer non seulement une conscience de citoyen du Québec, mais une conscience mondiale.

L'effort qui a été fait pour ancrer le programme dans les réalités actuelles est positif. Le fait de partir d'enjeux territoriaux pour amener l'élève à réfléchir et à développer ses compétences disciplinaires et transversales projette une image dynamique, apte à susciter l'intérêt et la motivation.

Les compétences sont stimulantes, et le programme vise à développer l'esprit critique et la curiosité intellectuelle. Il s'agit d'un changement important pour l'enseignement de la discipline. Le choix des compétences est adéquat et correspond aux intentions de formation relatifs à la géographie. L'étude du territoire n'est plus isolée, mais beaucoup plus ouverte sur le monde et l'humain.

Dans l'ensemble, la Commission pense que le programme est écrit dans une langue imagée. La présentation dynamique et visuelle du contenu de formation fait preuve de créativité et est particulièrement appropriée à la discipline qui privilégie la représentation spatiale. Cela en fait un programme attrayant pour les enseignantes et les enseignants.

Toutefois, bien que la Commission trouve le programme novateur, elle croit que l'ampleur du contenu de formation prescriptif alliée à sa complexité risquent de compromettre le développement des compétences.

La présentation de la discipline

Le texte de présentation est parfois dense, et certains concepts mériteraient d'être mieux expliqués. Certains termes pourraient être précisés (motifs, symboles, repères et patrimoine, paysages et enracinement culturel), pour éclairer les enseignantes et les enseignants dans leurs interventions.

La Commission remarque que des liens sont établis avec quatre des cinq domaines généraux de formation, seul le domaine *Orientation et entrepreneuriat* n'étant pas cité. Par contre, il est dit que le programme entretient des liens avec toutes les compétences transversales, mais on ne mentionne pas *Se connaître*, qui en est pourtant une.

Le schéma 1, *Liens entre les compétences*, pourrait être amélioré pour accorder autant d'importance à chacune des compétences, puisque l'une ou l'autre peut être la porte d'entrée dans le programme et qu'elles sont interdépendantes. Actuellement, l'aspect visuel porte à penser que la compétence 2, *Interpréter un enjeu territorial*, est la plus importante, parce qu'elle est présentée de façon plus dynamique que les autres. Il conviendrait également d'uniformiser les flèches.

Les compétences

La compétence 1, *Lire l'organisation d'un territoire*, est très pertinente, comme il est mentionné dans la présentation. Cependant, le concept de « raisonnement géographique » mériterait d'être mieux expliqué et déployé dans les composantes et les critères d'évaluation, de même que dans la présentation de la discipline, en vertu de son caractère de nouveauté, et ce, tant pour le personnel enseignant que pour les élèves. Si l'on veut développer chez ceux-ci une manière de penser qui soit « géographique », il faut déterminer ce qu'est « raisonner en géographie » et les aider à s'approprier les instruments intellectuels qui vont leur permettre d'adopter ce raisonnement. Tel qu'il est présenté, le concept de « raisonnement géographique » est flou.

Dans le sens de la compétence, quand on parle de décoder un paysage, il serait intéressant de ramener les concepts d'« atouts » et de « contraintes du paysage », concepts qui sont largement utilisés dans le programme du primaire. Il est intéressant de parler d'émotions et de valeur affective dans le décodage d'un paysage ; il y a là un lien intéressant à faire avec la compétence transversale *Se connaître*, qui a été omise dans la présentation.

Quant au terme «décodage» utilisé dans cette compétence, il prête à une certaine ambiguïté terminologique. Que signifie-t-il ici ? Il fait appel à des opérations mentales qui dépassent le décodage d'un paysage ; il est aussi utilisé pour spécifier les composantes du langage cartographique.

Pour sa part, la compétence 2, *Interpréter un enjeu territorial*, et ses éléments constitutifs, est fortement imprégnée des problématiques véhiculées par la majorité des domaines généraux de formation. Elle se prête bien à l'exercice et au développement de plusieurs compétences transversales. Elle favorise les échanges et la résolution de problèmes. Toutefois, le fait que les territoires à l'étude soient plus ou moins familiers à la majorité des élèves de 12-14 ans peut constituer une difficulté à surmonter. De plus, il est probable que tous les élèves ne manifesteront pas le même intérêt pour les problématiques proposées et qu'il faudra cheminer avec eux à partir de leurs acquis antérieurs. Pensons, par exemple, au concept de « ville patrimoniale », dont l'intérêt n'est pas évident pour des jeunes de cet âge.

Le terme « enjeu » n'est pas clair et pourrait être davantage explicité. Certains enjeux devraient être reformulés ou précisés, parce que le sens que l'on veut leur donner n'est pas toujours évident.

La compétence 3, *Construire sa conscience planétaire*, offre une occasion intéressante d'utiliser les TIC pour favoriser l'ouverture sur le monde par les échanges entre écoles d'ici et d'ailleurs, la participation à des projets internationaux, etc. Les travaux d'un récent colloque européen ont d'ailleurs été consacrés à cette question très actuelle[27]. On y traitait des difficultés et des réussites des échanges éducatifs internationaux. Relativement à cette compétence, la Commission pense qu'il faudrait clarifier le concept de «système-monde», particulièrement dans sa relation avec celui «de réalité planétaire». Également, quand on parle d'un «système structuré», il n'est pas certain que cette expression conduise à une interprétation univoque.

Le contenu de formation

Le schéma 2, intitulé *Liens entre les compétences et le contenu*, gagnerait à être plus détaillé (*Intégration des repères culturels et des techniques*) et clarifié quant à sa deuxième section (*Propositions d'enjeux territoriaux* ; *Orientation du regard sur un territoire type* ; *Questions d'ordre planétaire*). La Commission est d'avis qu'il faut donner le plus d'indications possible dans ce schéma afin que les enseignantes et les enseignants perçoivent mieux les liens entre tous les éléments du programme.

Le programme impose, le plus souvent, des villes ou des pays en relation avec des enjeux territoriaux sans expliquer formellement les liens qui les unissent. Or, il serait judicieux de partager la logique qui a présidé à ces choix en donnant les critères retenus, de sorte que les enseignantes, les enseignants et les élèves puissent choisir parmi les suggestions qui sont présentées ou en retenir d'autres qui répondent à ces critères. Par exemple, pourquoi ne pas avoir retenu la ville de Québec comme ville patrimoniale, plus proche des élèves que celles d'Athènes, de Beijing, de Paris ou de Rome ?

Quant aux techniques, elles sont très axées sur la réalisation de croquis, de plans et de cartes, dont la maîtrise exige du temps. Il serait intéressant de donner un peu plus d'importance à la lecture et à l'interprétation de cartes variées : cartes routières, topographiques, thématiques, plans de villes, etc., et poursuivre les apprentissages amorcés au primaire : orientation, repérage, localisation, utilisation de l'atlas. Certains termes devraient être définis (croquis géographique, carte schématique) afin d'en assurer une compréhension univoque.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation d'approuver le programme de géographie. Toutefois, ce programme nécessite des améliorations, notamment en ce qui concerne l'ampleur du contenu de formation prescriptif.

27. Richard ÉTIENNE et Dominique GROUX, *Échanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites*, Paris, L'Harmattan, 2002, 253 p.

Histoire et éducation à la citoyenneté

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté cible des compétences qui s'inscrivent à la suite de celles du primaire, tout en ayant été reformulées en tenant compte de la séparation de l'histoire et de la géographie. Les compétences du programme sont définies de manière que l'histoire et l'éducation à la citoyenneté s'articulent bien. Les considérations sur l'Islam constituent également un point positif. Toutefois, de l'avis de la Commission, certaines parties du programme sont problématiques, notamment la présentation de la discipline et l'articulation des compétences et du contenu de formation. On gagnerait à clarifier les assises, les démarches et les méthodes qui orientent le programme et à assurer une cohérence entre les compétences à développer et les contenus de formation à mobiliser.

La présentation de la discipline

La Commission constate que, dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, plusieurs concepts sont utilisés sans qu'en soit donnée une définition précise. Des expressions comme pensée historique, méthode historique, conscience citoyenne, alphabétisation historique, etc., doivent être clarifiées. Par exemple, la définition de la pensée historique : « [...] une méthode, une démarche intellectuelle assortie d'un vaste appareil conceptuel permettant à l'élève d'aborder l'Univers social... » (p. 2) est difficile à saisir. Celle de la méthode historique ne permet pas de la distinguer de la méthode scientifique.

L'arrimage du passé avec le présent n'est pas suffisamment explicité. Comment fait-on cet arrimage en partant de l'élève ? Quelles sont les situations-problèmes desquelles les élèves partiront pour montrer que le présent résulte du passé ? On ne sent pas la place de l'élève dans le va-et-vient entre le présent et le passé. Dans son dernier avis sur le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté[28], la Commission se questionnait sur le flou qui entourait la construction par l'élève de son historicité. Cette imprécision semble revenir au secondaire relativement à l'arrimage du présent et du passé. Le programme de géographie du secondaire, par sa clarté et la façon dont il amène l'élève à réfléchir et à développer ses compétences disciplinaires et transversales à partir d'enjeux territoriaux, pourrait servir d'inspiration pour réorganiser le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Le retour sur les programmes de 1982 et sur le maintien de certains de leurs aspects peut contribuer à diminuer l'inquiétude du personnel enseignant devant le changement. Cependant, ce retour n'est pas pertinent et n'apporte pas plus d'information sur la discipline. Au contraire, il peut signifier, pour les enseignantes et les enseignants, que le seul changement concerne l'ajout de l'éducation à la citoyenneté et que, pour le reste, ils peuvent continuer à enseigner l'histoire comme ils le font actuellement.

Le programme devrait faire des liens entre les apprentissages attendus au premier cycle du secondaire et ceux réalisés au primaire, en vue de mieux orienter les interventions des enseignantes et des enseignants. De plus, la présentation de l'évolution des compétences et des savoirs proposés aux élèves permettrait d'apprécier la cohérence verticale avec le programme du primaire. Dans ce sens, des informations devraient également être fournies sur le changement de contexte. En effet, aux deuxième et troisième cycles du primaire, le programme a porté sur les différentes sociétés du Canada et leurs territoires à partir des années 1500, en vue de donner à l'élève une vision d'ensemble du territoire canadien ainsi que certains points de repère de l'histoire du Québec et du Canada. Au premier cycle du secondaire, on traite de l'histoire de l'humanité depuis l'Antiquité jusqu'au XXIe siècle en s'appuyant sur des faits sociaux. Ce changement mériterait d'être expliqué et, le cas échéant, justifié, par exemple en s'appuyant sur les dimensions connues du développement du temps historique chez les jeunes[29].

Par ailleurs, les relations avec les autres disciplines et les autres éléments du programme sont présentées de façon plutôt superficielle. Les « concepts à privilégier » dans l'étude des faits sociaux ont des relations avec plusieurs découvertes et inventions dans les autres disciplines dans l'histoire de l'humanité. C'est le cas, par exemple, de la naissance de la notion de preuve en mathématique et du concept de « démocratie ». S'agissant des liens avec la géographie, la notion de territoire, « intimement liée à la société qui l'organise et le transforme au fil du temps » (p. 5), est insuffisamment mise à profit pour faire la relation entre les deux disciplines. Il est difficile de traiter des différents faits sociaux prévus au programme sans aborder l'espace dans lequel ils s'inscrivent.

28. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire)*, Québec, 2001, 9 p.

29. Micheline DUMONT-JOHNSON, *L'histoire apprivoisée*, Boréal Express, 1979, p. 70-71.

Les compétences

Les deux premières compétences sont intéressantes. Des précisions méritent cependant d'être apportées dans le sens de ces compétences. Par exemple, la distinction à faire entre un événement passager et un changement plus profond (dans le sens de la compétence 1) ou entre les préconceptions de l'élève et celles des auteurs qu'il consulte (dans le sens de la compétence 2) n'est pas toujours facile pour un jeune de 12-14 ans, surtout parce que la place de l'élève n'est pas explicitée dans l'arrimage entre le passé et le présent.

Dans son libellé, la compétence 3 du programme, *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*, est novatrice et pourrait bien être liée aux deux autres compétences en histoire. Cependant, dans le sens de la compétence, on trouve des affirmations qui pourraient donner l'impression que l'élève a peu d'occasions en classe de développer sa conscience citoyenne. À cet égard, le sens de la compétence pourrait être mieux précisé.

Le contenu de formation

Le contenu de formation proposé est riche et étendu, mais parce qu'il est prescriptif, il comporte un risque pour le développement des compétences. Le choix des faits sociaux et des concepts afférents n'est pas justifié, ce qui aide peu les enseignantes et les enseignants à distinguer l'essentiel de l'accessoire. De par leur importance numérique, les faits sociaux inscrits au programme amènent la Commission à se questionner sur les visées de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Qu'est-ce qui justifie le choix de ceux-ci par rapport à d'autres pour les élèves du premier cycle du secondaire ? Qu'est-ce qui explique l'étude de toute l'histoire de l'humanité, de l'Antiquité à nos jours, sur une période aussi restreinte, sur un cycle d'une durée de deux ans ?

La Commission estime que si tous les éléments de contenu de formation sont prescriptifs, le programme sera difficile à enseigner selon une perspective historique ou à l'aide de la méthode historique et en vue de construire une conscience citoyenne. Par exemple, seuls les faits sociaux, les concepts de base et les repères sociaux pourraient être prescriptifs. Ainsi, les orientations pourraient être mieux clarifiées si les éléments étaient présentés sous forme de situations-problèmes afin d'inspirer les enseignantes et les enseignants, leur laissant ainsi le soin de trouver les éléments historiques les plus en mesure de contribuer au développement des compétences. Une partie du contenu de formation devrait donc être laissée au choix du personnel enseignant, et même des élèves, dans le contexte de projets d'apprentissage où toute la classe n'est pas obligée de travailler sur le même contenu.

Les orientations fournies pour l'enseignement des faits sociaux ne reflètent pas le caractère dynamique de l'évolution des sociétés. De même, les controverses liées aux luttes sociales des groupes opprimés ainsi que les liens entre les changements socio-économiques, démographiques, culturels et sociopolitiques ne sont pas mis en évidence dans les orientations. Par exemple, dans l'étude de l'expansion européenne, on ne voit que l'installation d'une forme d'économie-monde. Seuls les aspects positifs sont étudiés.

En outre, on ne donne pas de repères pour aller chercher dans les autres disciplines des éléments qui concourent au développement des compétences et à la maîtrise des concepts. Les relations annoncées entre l'histoire et les autres disciplines, en particulier avec la géographie, ne se concrétisent pas dans les repères culturels. De même, les pistes pour concrétiser les liens entre les deux premières compétences et la troisième pourraient être mieux exploitées.

Avant l'approbation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation que des modifications importantes soient apportées en ce qui concerne :

- les liens avec le programme de géographie ;
- l'ampleur du contenu de formation prescriptif ;
- l'intégration plus explicite de l'éducation à la citoyenneté à l'intérieur des compétences et du contenu de formation.

DOMAINE DES ARTS

Dans la présentation du domaine des arts, des liens sont établis entre les disciplines artistiques et les autres éléments du Programme de formation, ce qui constitue, aux yeux de la Commission, un ajout par rapport à la version approuvée du Programme de formation du primaire. On y a fait l'effort de traiter les disciplines sous l'angle d'un domaine d'apprentissage, et cela se reflète dans les quatre programmes respectifs. La Commission déplore toutefois qu'il ne soit pas fait mention de l'importance d'autres formes d'art dans la présentation. Le cinéma et le multimédia, entre autres, sont des formes qui, d'une part, font partie des centres d'intérêt de plusieurs jeunes et qui, d'autre part, pourraient contribuer à renforcer la cohérence du domaine des arts.

Une autre difficulté renvoie au parcours de formation des élèves. Le troisième paragraphe de la page 2 laisse entendre qu'à son arrivée au secondaire, l'élève devra opter pour l'étude d'une seule discipline artistique et qu'il s'y verra confiné jusqu'à la fin du secondaire. Pour la Commission, cette orientation unidirectionnelle ne semble pas favorable à l'exploration des autres arts ; c'est pourquoi il semblerait approprié que des mesures soient mises en place afin de permettre les changements de parcours.

Dans le même ordre d'idées, il serait important de s'assurer de l'arrimage entre le primaire et le secondaire quant aux acquis relatifs à la formation artistique des élèves du primaire. Dans certains cas, l'absence de spécialistes de l'enseignement des arts au primaire, ou de la discipline à l'horaire de l'élève, conduit à des formations inégales qui nécessitent des ajustements au secondaire.

La Commission constate que la présentation des disciplines est sommaire et qu'elle gagnerait à être mieux étoffée. En réponse à cette difficulté, elle suggère d'élaborer une bonne définition de chacune des disciplines, d'expliquer clairement leur fonction ou leur rôle social et de préciser une démarche de création propre à chacune.

Au sujet de cette démarche de création, la Commission déplore qu'elle n'ait pas été plus approfondie. En effet, elle devrait être plus exhaustive, surtout en ce qui a trait à la troisième phase intitulée *Mise en perspective*. La démarche de création est essentielle au développement des compétences, et sa compréhension, capitale pour les enseignantes et les enseignants. Serait-il possible de distinguer la démarche de création, particulière aux arts, de la compétence transversale 4, *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, qui toucherait tous les secteurs de l'activité humaine et qui ferait aussi référence à la résolution de problèmes ? La Commission souhaite également attirer l'attention sur les termes utilisés pour décrire le processus de création. Les trois phases de la démarche de création (ouverture, action productive et séparation) sont confondues avec les mouvements (inspiration, élaboration, distanciation) qui permettent de la saisir plus en profondeur[30].

La Commission considère que, dans l'ensemble, l'écriture des programmes du domaines des arts n'en facilite pas toujours la lecture et la compréhension. Les phrases sont longues et denses. De plus, la présentation visuelle gagnerait à être améliorée. Aussi, la Commission s'inquiète qu'à ce flou sémantique s'ajoute un flou schématique qui limite l'interprétation. Le tableau de la page 5, intitulé *Caractéristiques communes aux différentes disciplines du domaine des arts*, qui est identique à celui de la version approuvée du primaire, à une exception près[31], est peu « parlant » et n'indique pas les liens entre les disciplines. De plus, il ne fait pas ressortir clairement les distinctions entre les sections du haut et du bas, ce qui provoque une confusion entre ce qui semble être les phases de la démarche artistique et les différentes fonctions des arts. Par ailleurs, certains énoncés de ce schéma, tels les domaines de l'intuition et de l'imaginaire, sont imprécis, et l'on a omis l'intellect.

En comparant les libellés des compétences du domaine des arts au primaire et au secondaire afin d'en voir la progression, on constate que les compétences « inventer » et « réaliser » du primaire ont été remplacées par la compétence « créer ». Pour la Commission, il s'agit d'une amélioration, car le sens de « créer » paraît plus large que celui de « réaliser » ou d'« inventer ». Par ailleurs, on peut penser que la compétence « créer » du secondaire est plus près de la démarche de création, car ce processus s'actualiserait davantage au secondaire. La Commission y voit ainsi un lien avec la visée de structuration de l'identité proposée dans le Programme de formation du secondaire.

30. Les travaux de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) sembleraient être à l'origine de cette démarche. En effet, aucune autre conception ne renverrait à une représentation en trois phases dont les mouvements sont itératifs.

31. L'élément « Inspiration à partir des valeurs culturelles et sociales de la vie quotidienne » se trouve dans la partie supérieure du schéma au primaire et dans la partie inférieure au secondaire. Est-ce une amélioration ?

Au dernier paragraphe de la page 2, on affirme que, pour les quatre disciplines, l'objectif est de développer trois compétences : créer, interpréter et apprécier des œuvres. Or, l'analyse de la structure des programmes disciplinaires démontre que la compétence 2 du programme d'arts plastiques ne fait pas référence à l'interprétation, mais à la création. La Commission s'interroge sur ce choix et souhaite que des justifications soient apportées.

La Commission s'interroge aussi sur le poids relatif accordé à chacune des compétences disciplinaires. En effet, il est stipulé que les deux premières compétences sont prépondérantes et que la troisième, qui a trait à l'appréciation, s'inscrit dans la continuité des deux premières et prend de plus en plus de place à mesure que l'élève du secondaire consolide ses apprentissages dans la discipline. Pour la Commission, cette vision linéaire est réductrice du processus d'appréciation, et celui-ci devrait intervenir tout au long de la démarche. Cette façon de voir les choses laisse croire, à tort, que certaines caractéristiques sont propres à une compétence et non à l'autre. Il est possible d'apprécier les œuvres artistiques avant même d'être capable de créer ou d'interpréter. Ici, il serait préférable de dire que les expériences d'appréciation, d'interprétation et de création sont interreliées et qu'elles se nourrissent les unes des autres.

D'ailleurs, la Commission pense qu'il serait pertinent de présenter une démarche d'appréciation qui toucherait les quatre disciplines et qui ferait le parallèle avec la démarche de création. Cette nouvelle démarche, précisée dans une composante, devrait tenir compte de la notion de respect dans le jugement porté envers les œuvres des autres.

Le contenu de formation est généralement intéressant et pertinent. Les repères culturels constituent un volet d'enrichissement stimulant pour les élèves et permettent d'établir des liens concrets avec les différentes disciplines artistiques. Ils incitent les enseignantes et les enseignants à suivre davantage chaque élève dans ses apprentissages, à lui proposer des situations d'apprentissage signifiantes qui le font évoluer et qui favorisent son développement artistique, psychomoteur, cognitif, affectif et social. En dehors de ces éléments communs aux quatre programmes, la Commission souhaite souligner les aspects particuliers à chacun d'eux.

☐ Art dramatique

La Commission juge que les trois compétences du programme d'art dramatique déterminent avec justesse la formation à acquérir en art dramatique. Elles sont indissociables, intimement liées et complémentaires. Elles favorisent l'approche évolutive de l'élève dans un cadre artistique et culturel. Cette approche permet à l'élève de se positionner tant comme individu que comme citoyen. De façon plus particulière, la compétence 3, *Apprécier des œuvres dramatiques*, constitue une excellente occasion d'inscrire les sorties culturelles au programme.

☐ Arts plastiques

La Commission apprécie l'orientation du programme d'arts plastiques qui propose d'aborder l'apprentissage globalement. Certains aspects de la discipline sont développés à la lumière des connaissances actuelles en arts, en psychologie, en pédagogie et des expériences menées sur le terrain depuis les vingt dernières années.

Les compétences correspondent bien au développement global de l'élève en tenant compte de l'évolution de la société. Les intentions de formation de la discipline sont bien définies, ce qui permet de déceler les correspondances entre elles et les compétences à atteindre. Les interactions entre les compétences sont correctement illustrées, et ces relations favorisent une approche systémique des arts plastiques dans l'ensemble de la formation.

La compétence 1, *Créer des images personnelles*, et les éléments qui la composent correspondent bien aux capacités d'élèves du premier cycle. Toutefois, l'utilisation du terme « image » dans l'énoncé de la compétence semble réducteur et susceptible de provoquer une ambiguïté sémiotique et sémantique. En effet, ce terme réfère davantage à une ou à des représentations bidimensionnelles qu'à autre chose. Serait-il envisageable d'utiliser un mot ou un groupe de mots qui fasse référence à la création en deux ou trois dimensions ainsi qu'à celui de la création d'objets virtuels ?

L'énoncé de la compétence 2, *Créer des images médiatiques*, peut provoquer une certaine confusion, car les termes « images médiatiques » prêtent à de multiples interprétations, dont la plus évidente est la création à l'aide des outils informatiques. La compétence soulève des pistes intéressantes dans la mesure où l'on évitera de trop assujettir la dimension artistique à la seule référence aux technologies de l'information et de la communication.

☐ Danse

Les trois compétences du programme couvrent bien les apprentissages à faire en danse. La Commission précise toutefois que ce programme profiterait avantageusement d'un cadre élargi pour ce qui est du référentiel théorique, du lexique et de la bibliographie.

Dans la compétence 1, *Créer des danses*, la Commission jugerait approprié de traiter du bien-être, de la nutrition et de la gestion du stress, puisqu'il s'agit d'aspects liés à la discipline. En ce sens, des liens pourraient être effectués avec le domaine général de formation *Santé et bien-être*.

Dans la compétence 2, *Interpréter des danses*, on qualifie la danse de « fugitive » et d'« éphémère », et ailleurs, de « bibliothèque non verbale ». Aux yeux de la Commission, ce sont des idées incomplètes, qui ne sauraient servir l'interrogation plus poussée, car si la danse semble éphémère, c'est par le regard que le spectateur pose sur elle. Ici, l'œuvre à interpréter semble venir de l'extérieur plutôt que de l'élève. Or, la composition intervient aussi dans la production, surtout en danse contemporaine.

Musique

La Commission endosse le fait que le programme de musique mette l'accent sur le développement du sens critique de l'élève et qu'il laisse une marge de manœuvre intéressante à l'enseignante et à l'enseignant. Toutefois, elle souhaite que la fonction de communication inhérente à la musique et à la socialisation de l'élève soit mieux abordée. Il n'y a pas que la musique d'ensemble qui peut contribuer à l'engagement de l'élève et l'aider à développer son sens des responsabilités : la pratique individuelle d'un instrument et la création d'œuvres, individuellement ou collectivement, y concourent également.

Par ailleurs, la Commission fait état de la difficulté de trouver un équilibre entre les compétences disciplinaires. Selon elle, trois facteurs expliqueraient cette difficulté. D'abord, le développement des habiletés psychomotrices fines nécessaires à la maîtrise d'un instrument demande du temps. Ensuite, il est difficile de toujours disposer de lieux physiques adéquats pour interpréter et créer des œuvres musicales. Enfin, les élèves sont souvent trop sélectifs dans leurs choix musicaux, ce qui limite l'ouverture à des répertoires diversifiés. Parallèlement à ces facteurs, intervient un phénomène plus large, celui de la spécialisation des enseignantes et des enseignants. En effet, ceux-ci ont mis beaucoup de temps afin de maîtriser leur instrument, ce qui les amène à mettre l'accent sur l'interprétation au détriment de la création.

Dans la compétence 1, *Créer des pièces vocales et instrumentales*, l'élément *Sélectionner les idées sonores qui retiennent son intérêt et anticiper son projet de création* relève davantage de la composante *Exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de technique* que de la composante *Exploiter des idées en vue d'une création musicale*.

En ce qui a trait à la compétence 2, *Interpréter des pièces musicales*, la Commission déplore que les liens entre les savoirs et les processus qui permettent le développement de la compétence ne soient pas suffisamment mis en évidence. Ainsi, l'exécution ou l'interprétation d'une pièce et l'appropriation de ses éléments constitutifs (non seulement les phrases musicales, celles-ci faisant partie de ses éléments constitutifs) nécessitent diverses habiletés techniques et des savoirs relatifs à l'expressivité musicale. Il faudrait préciser davantage les habiletés et les savoirs en cause.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation d'approuver les programmes d'art dramatique, d'arts plastiques, de danse et de musique. Toutefois, ces programmes nécessitent des améliorations, notamment en ce qui concerne la démarche de création, le poids relatif des compétences disciplinaires, la présentation des disciplines, l'écriture et la présentation visuelle.

DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Avec la réforme du curriculum, le domaine du développement personnel a subi d'importantes modifications au secondaire. Ainsi, il a été amputé de certains programmes obligatoires tels que l'éducation au choix de carrière et la formation personnelle et sociale. Certains éléments de contenus de ces programmes ont été repris, soit dans les domaines généraux de formation, soit dans les programmes disciplinaires ou dans les compétences transversales, comme le recommandait le Groupe de travail sur la réforme du curriculum[32]. Seuls l'éducation physique et à la santé, l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant ont été retenus dans la grille-matières au premier cycle du secondaire, avec un programme respectif de deux unités. En enseignement moral et en enseignement moral et religieux confessionnel, le nombre d'unités passe de six à quatre avec la nouvelle grille-matières, ce qui fait du domaine du développement personnel, le domaine, avec celui des arts, auquel on consacre le moins de temps d'enseignement[33]. Soulignons qu'en 3e secondaire, l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux confessionnel ne seront plus obligatoires.

La Commission désire attirer l'attention du ministre sur un point de cohérence. Tout élève a actuellement le droit de choisir, chaque année du premier cycle du secondaire, entre le cours d'enseignement moral et celui d'enseignement moral et religieux. Cela va donc à l'encontre de la conception d'un programme de cycle élaboré sur deux ans. La Commission espère que le régime pédagogique sera modifié pour assurer la cohérence avec les programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant.

La Commission trouve intéressante la présentation du domaine du développement personnel, mais note qu'il n'y a pas, comme dans les domaines des langues, des arts et de la mathématique, de la science et de la technologie, d'objectifs et d'apprentissages communs qui sont listés de façon spécifique. Elle constate néanmoins qu'un effort d'harmonisation a été fait dans le domaine en présentant une compétence commune aux programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant. Il s'agit de la compétence *Se positionner, de façon réfléchie, sur des enjeux d'ordre éthique*. Cette assise permettra à l'élève de se raccrocher en cas de changement de programme en cours de cycle. Toutefois, la Commission constate que dans la formulation de la compétence, il est question d'enjeux d'ordre moral au primaire et d'ordre éthique au secondaire. La Commission se questionne sur ce changement et ne saisit pas la logique qui le soutient. Qu'est-ce qu'un enjeu d'ordre éthique par rapport à un enjeu d'ordre moral? Est-ce une manière de marquer l'évolution

32. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, 1997, p. 57.

33. Si l'on ajoute l'éducation physique et à la santé, le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire alloue huit unités pour le cycle au domaine du développement personnel, tout comme à celui des arts.

du primaire au secondaire en gardant la même compétence? Il serait nécessaire d'apporter des précisions pour clarifier la compétence et expliquer ce changement. Un effort d'harmonisation serait à poursuivre dans la terminologie utilisée ainsi que dans la présentation du contenu de formation des programmes. De plus, les différents schémas auraient besoin d'être retravaillés pour être vraiment utiles au personnel enseignant.

La Commission aimerait souligner que la structuration de l'identité pourrait être un élément de convergence de ce domaine, ce qui pourrait être dit de façon explicite dans la présentation et mis en rapport avec la compétence transversale *Se connaître* et le domaine général de formation *Santé et bien-être*. Cette façon de faire camperait le domaine d'apprentissage dans le Programme de formation et favoriserait l'établissement de liens.

En général, les programmes du domaine montrent une bonne progression du primaire au secondaire. Le programme d'enseignement moral et religieux catholique se distingue de tous les autres sur ce chapitre en présentant les attentes de fin de cycle du dernier cycle du primaire. Il s'agit d'une initiative qu'il serait avantageux de reprendre dans tous les autres programmes disciplinaires.

Les programmes de ce domaine traitent de problématiques que les adultes n'ont pas encore résolues et devant lesquelles il n'est pas toujours aisé de se positionner. Entrent en jeu, ici, la maturité de l'élève et le développement de son jugement moral et critique. Il faudrait dire explicitement, dans le domaine, que la maturité de l'élève se construit et qu'elle est en développement. Par ailleurs, à la lecture de tous les problèmes d'ordre moral ou de santé qui sont présentés aux élèves dans ce domaine d'apprentissage, la Commission se demande s'il ne serait pas plus approprié d'aborder ces questions sous un angle positif. Pourquoi ne pas présenter les avantages et les bienfaits de certains états ou de certaines situations dans la vie courante des élèves, plutôt que de tout considérer comme des situations difficiles, ce qui risque d'être lourd pour les jeunes de cet âge et de ne pas donner les résultats escomptés.

La Commission se questionne sur l'ampleur du contenu de ces programmes par rapport au nombre d'unités qui leur est alloué. Bien que tout, dans ces contenus, ne soit pas toujours prescriptif, comme dans le cas du programme d'enseignement moral ou du programme d'enseignement moral et religieux catholique, il reste qu'avec le nombre d'élèves par classe et le développement de compétences, qui exige un certain approfondissement, donc du temps, la Commission se demande s'il sera possible de répondre à la commande.

Éducation physique et à la santé

Le programme d'éducation physique et à la santé propose trois compétences axées sur l'agir, l'interagir et l'adoption d'un mode de vie sain. Ces compétences sont pertinentes. De fait, elles présentent aux élèves du secondaire un menu renouvelé afin qu'ils développent le goût de l'activité physique, s'ils ne l'ont pas déjà, et qu'ils prennent conscience que leur vie s'en trouvera améliorée. L'introduction, dans le programme, d'une compétence liée à la santé est un point fort, mais qui mérite des améliorations si l'on veut la rendre plus efficace. Deux points paraissent essentiels à la Commission: donner plus de place à la réflexion cognitive, c'est-à-dire que les élèves réfléchissent aux effets de la pratique de l'activité physique dans leur vie et sur leur bien-être, et mettre en évidence la notion de plaisir et de bien-être, sans laquelle on ne peut donner le goût de développer un mode de vie sain.

La présentation de la discipline

La présentation de la discipline débute par des constats sur l'état de santé des jeunes qui, bien qu'ils soient fort intéressants et réels, sont négatifs et ne présentent pas ce qui fait la richesse et la spécificité de la discipline dans le curriculum de l'élève du secondaire. Pourquoi ne pas montrer que les activités physiques développent des compétences transférables dans de nombreuses activités de la vie courante[34]? De plus, on y présente davantage le volet santé (compétence 3) que l'agir (compétence 1) et l'interagir (compétence 2). On aurait avantage à traiter de la santé globale en intégrant la santé mentale, par exemple. En outre, dans le schéma intitulé *Interrelation des compétences en éducation physique et à la santé*, les compétences sont hiérarchisées. Or, la Commission est d'avis que l'on devrait plutôt les présenter sur un même plan, de façon circulaire et interreliée, afin de montrer qu'elles se développent en concomitance. Elles seraient donc, toutes trois, tournées vers la famille, l'école et la communauté, alors que c'est le cas seulement de la compétence 3 actuellement. Cette façon de faire favoriserait une meilleure intégration de la compétence portant sur l'adoption d'un mode de vie sain et actif. En général, on aurait avantage à nuancer certains propos, comme «la population [...] se préoccupe peu de l'avenir de sa santé». Si l'éducation physique possède une richesse en elle-même comme discipline, pourquoi ne pas commencer la présentation en faisant ressortir ce point et présenter ensuite les constats?

La classification des différentes activités proposées repose sur une logique qui n'est pas développée, ce qui peut poser un problème d'interprétation. Quelle distinction faire entre activités de duel, activités de combat, activités cycliques, à action unique, d'adresse et technico-artistiques? Pourquoi ne pas parler d'activités d'opposition au lieu de duel? On ne trouve pas, derrière cette nomenclature, une logique de classification. Par ailleurs, en ce qui concerne le type d'activités, le programme doit présenter des intentions claires et laisser une marge de manœuvre au personnel enseignant.

34. Yvette GENET-VOLET, Prof d'éduc: «Quelle belle vie!», *AQEP, vivre le Primaire*, vol. 13, nº 4, septembre 2000, p. 36-38.

La réforme constitue une belle occasion de faire ressortir comment, à sa manière, la discipline contribue au développement des compétences transversales et à l'exploitation des domaines généraux de formation. Or, dans la présentation, il est surprenant de constater que le domaine *Santé et bien-être* n'est pas mentionné quand on aborde les liens avec les domaines généraux de formation. Compte tenu du fait que l'une des nouveautés du programme vise à responsabiliser l'élève sur des moyens à prendre pour assurer sa santé et son bien-être, comme on le dit dans la présentation de la discipline, ne devrait-on pas faire le lien avec le domaine général de formation ? De plus, la Commission voit plus de liens entre le programme d'éducation physique et à la santé et le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* qu'avec *Orientation et entrepreneuriat*.

Les compétences

Pour ce qui est de la compétence 1, *Agir dans divers contextes d'activités physiques*, la Commission note que le premier paragraphe semble relatif à la première partie de la définition de la compétence, mais la définition de l'« agir » est plutôt élémentaire. C'est une succession de termes non exhaustifs, sans aucune relation entre eux. Dans le deuxième paragraphe, qu'entend-on par « se préparer » et « pratique d'activités physiques », expressions qui ne sont pas définies ? De plus, une action comporte toujours une intention, ce que l'on ne trouve pas dans la compétence.

La Commission constate que l'éducation physique est l'une des disciplines qui doit composer avec « l'opposition ». Celle-ci devrait être présentée de façon positive dans le sens de la compétence 2, *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*, et reprise dans les composantes. On a la chance de mettre l'accent sur le développement d'attitudes. Il serait par ailleurs pertinent d'expliquer davantage ce que l'on entend par « esprit sportif », et il ne serait pas superflu d'ajouter des composantes d'ordre éthique, étant donné le contexte des sports collectifs et des activités de plein air, afin de laisser place au côté humain.

Parmi les six critères d'évaluation proposés, la Commission remarque que quatre sont d'ordre cognitif, un est d'ordre moral, et l'autre, d'ordre kinesthésique. Or, il n'y a aucun critère pour évaluer la communication non verbale, qui fait partie de l'interaction. De plus, comme la compétence porte sur l'interagir, la Commission se demande s'il ne serait pas pertinent d'évaluer l'action collective en plus de l'action individuelle.

La dernière compétence, *Adopter un mode de vie sain et actif*, constitue une nouveauté et un défi à relever. La Commission apprécie qu'elle fasse partie du programme, car cela lui confère une importance certaine. On s'assure ainsi qu'elle sera prise en charge par une personne à qui revient plus directement la responsabilité de la faire se développer chez les élèves, sans en enlever la responsabilité aux autres intervenants de l'école, de la famille et de la communauté.

Par contre, la compétence, telle qu'elle est présentée, risque d'être prise en compte uniquement si le temps le permet. La suggestion faite plus haut de la faire évoluer simultanément avec les deux autres en faciliterait l'intégration et changerait son orientation. De plus, il ne sera pas facile de l'évaluer. L'évaluation devra tenir compte des critères propres à cette compétence tout au long du cycle et faire un lien constant avec les deux premières compétences si l'on veut que l'élève puisse porter un jugement sur ses habitudes de vie.

Au regard de cette compétence, il n'est pas question dans le programme de développer le plaisir de pratiquer des activités physiques ni de rendre les élèves conscients des effets positifs qu'elles peuvent induire tant sur le plan physiologique que sur le plan psychologique.

Le contenu de formation

Plusieurs constats sont à faire concernant le contenu de formation. La Commission remarque que les catégories ne sont pas les mêmes que celles du primaire, ces dernières lui apparaissant par ailleurs plus intéressantes. Il ne semble pas y avoir de logique évidente derrière le regroupement retenu ici. De plus, il n'est pas facile de saisir la distinction entre « notions » et « concepts ». Le contenu de formation comporte des éléments qui sont présents au primaire et que l'on ne distingue pas de ceux du secondaire. La Commission pense qu'il y a un avantage indéniable à dissocier le niveau de complexité entre le primaire et le secondaire, de façon à éviter toute forme de redondance.

Quant aux schémas, celui de la page 15 est complexe, et son manque de clarté le rend peu utile. Dans celui de la page 23, les termes « origines et évolution » ne sont pas très « parlants » en eux-mêmes, bien qu'ils soient présentés dans le contenu de formation (p. 14). Les repères culturels pourraient être regroupés au lieu d'être présentés sous forme de liste. Par ailleurs, le titre *Origines et évolution* ne recouvre pas nécessairement ce qu'il annonce.

> La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation d'approuver le programme d'éducation physique et à la santé. Toutefois, ce programme nécessite des améliorations, notamment en ce qui concerne le développement simultané des trois compétences afin de mieux intégrer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*.

Enseignement moral

Le programme d'enseignement moral propose une ouverture sur le monde et les problématiques actuelles. Il donne une certaine latitude aux enseignantes et aux enseignants dans le choix des thèmes qu'ils auront à aborder avec leurs élèves, ce qui permet un enseignement plus motivant, car il prend en compte les besoins des jeunes. Le programme constitue une suite par rapport au programme d'enseignement moral du primaire et permet de préparer les élèves pour le cours d'éthique et de culture religieuse de 4e secondaire. Toutefois, ses assises et ses concepts ainsi que leur articulation ont besoin d'être précisés. Les compétences que les élèves doivent développer devraient être mieux balisées en vue d'assurer une compréhension partagée chez les enseignantes et les enseignants. Par ailleurs, le contenu de formation nécessite une meilleure organisation, en vue d'en faciliter la lecture.

La présentation de la discipline

Le programme utilise plusieurs termes sans en donner le sens : éthique, éducation morale, enseignement moral, dialogue moral, jugement moral, référentiel moral, etc. Afin d'assurer une compréhension univoque du programme, la clarification conceptuelle de ces termes est essentielle. De même, les assises disciplinaires qui sous-tendent certaines démarches ou certaines compétences du programme méritent d'être mentionnées pour permettre aux enseignantes et aux enseignants d'en respecter l'esprit.

Les liens avec les domaines généraux de formation et les autres disciplines sont annoncés, mais ne sont pas concrétisés dans les autres parties du programme. En particulier, on ne fait pas ressortir les liens avec l'histoire et éducation à la citoyenneté, alors que plusieurs occasions s'y prêtent.

Les compétences

À la lecture de la compétence 1, *Construire un référentiel moral*, la Commission s'interroge sur la place à accorder à l'éducation du caractère[35], qui permet de définir ce qu'est « être moralement bon », de même que sur la place de la clarification des valeurs[36], qui conduit à trouver un sens à l'expérience et à en dégager les valeurs à adopter. Le sens de la compétence n'est pas clair sur la place à accorder à tout notre héritage (démocratie, respect d'autrui, mêmes droits pour tous, dignité, etc.). Que signifie le référentiel moral pour l'élève du premier cycle du secondaire ? S'agit-il de construire un référentiel moral ou son référentiel moral ? Il y a un risque de voir, dans cette compétence, la possibilité pour l'élève de tout relativiser. Des repères moraux évolutifs et basés sur des valeurs sociales partagées existent, et par rapport à ceux-ci, le jeune doit se construire une sensibilité, une certaine relativité. Ces balises, à l'intérieur desquelles se fait la construction du référentiel moral de l'élève, devraient être mentionnées dans le programme.

Par ailleurs, la perspective historique est absente dans cette compétence, contrairement au programme du primaire où la première compétence comporte une composante qui fait allusion aux repères moraux des gens d'autres époques et d'autres cultures. On affirme bien, dans la présentation de la discipline (p. 2) : « Les connaissances et la sagesse acquises au cours de l'histoire de l'humanité représentent aussi une source d'enrichissement pouvant alimenter cette réflexion. » Mais cela n'est pas explicite dans la compétence 1 ni dans ses composantes. Une prise en compte de cet aspect au premier cycle du secondaire, en ajoutant une troisième composante ou en l'insérant dans la première composante de la compétence 1, pourrait alimenter le référentiel de l'élève.

Concernant la compétence 2, *Se positionner, de façon réfléchie, sur des enjeux d'ordre éthique*, la Commission trouve que les composantes de la compétence correspondent bien à son libellé. Les critères d'évaluation sont également intéressants et peuvent aider à apprécier le développement du jugement chez les élèves, à condition que l'on apporte plus de précisions. En particulier, le cinquième critère permet de vérifier dans quelle mesure les élèves sont capables d'entrevoir des façons concrètes de passer à l'action pour améliorer le mieux-vivre ensemble. Cependant, comme il est mentionné dans la présentation du domaine d'apprentissage, des précisions méritent d'être apportées quant au passage des enjeux d'ordre moral aux enjeux d'ordre éthique entre le primaire et le secondaire. En outre, le côté affectif n'est pas mentionné dans cette compétence et ne se traduit pas dans les composantes. Or, cet aspect joue un rôle important dans l'engagement de l'élève dans l'action sociale.

35. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'esquive : l'école et les valeurs*, document préparé par André NAUD et Lucien MORIN, Québec, ministère de l'Éducation, 1978, 167 p. et Marie-Paule DESAULNIERS, *Les défis éthiques en éducation*, Presses de l'Université du Québec, 1997, 234 p.

36. Raymond LAPRÉE, *La psychagogie des valeurs : symbolique et imaginaire en éducation*, Logiques, 2000, 583 p.

Dans le sens de la compétence, la Commission reconnaît que l'élève du premier cycle du secondaire est capable de se positionner, car il existe déjà plusieurs approches qui permettent de travailler sur son jugement moral. Cependant, en 1re et 2e secondaire, on ne peut pas se positionner de façon réfléchie sur tous les sujets inscrits au programme. Le traitement de certains thèmes dans le développement de cette compétence mérite d'être circonscrit, en particulier les problématiques mondiales, qui pourraient être adaptées localement pour permettre aux élèves d'avoir une position réfléchie.

Sur un autre plan, prendre position sur des enjeux d'ordre éthique nécessite toute une recherche documentaire afin de pouvoir porter un jugement critique fondé sur des arguments. Cela, le programme ne le mentionne pas. On enseigne difficilement un thème aussi complexe que les manipulations génétiques et l'influence des mass médias sur les modes de vie dans les deux premières années du secondaire, sans approfondir le sujet ni donner suffisamment de temps aux élèves. Pour ceux-ci, se positionner suppose une certaine maîtrise des sujets et une documentation suffisamment riche sur laquelle s'appuyer.

En plus, le sens de la compétence véhicule, sans les nommer, des approches d'éducation morale. On sent une inspiration de la méthode des conflits cognitifs et de l'approche de la philosophie pour enfants. Le programme ne devrait-il pas être plus explicite sur ses assises théoriques afin de mieux orienter les interventions du personnel enseignant ?

La compétence 3, *Pratiquer le dialogue moral*, est une compétence essentielle et elle vient compléter les deux autres. Elle amène les élèves à apprendre à discuter de façon argumentée et de rompre avec l'affirmation égocentrique de points de vue mal justifiés et mal compris. Cependant, elle comporte des lacunes qu'il importe de corriger. Dans le dialogue, il existe un double mouvement, le dialogue avec soi et avec l'autre, où l'écrit, comme en communication, occupe une place non négligeable. Également, la compétence ne prend pas en compte l'attitude éthique et l'affectivité qui sont centrales dans le dialogue moral. L'élève capable d'entretenir un dialogue moral est celui qui a intégré une attitude du souci d'autrui. La Commission croit important de mieux traduire ces préoccupations dans la compétence 3.

Par ailleurs, il y a un risque de voir cette compétence comme une simple compétence communicationnelle. La différence entre le dialogue et le dialogue moral devrait être clairement exprimée. En outre, cette compétence devrait être mise en relation avec la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée*.

Le contenu de formation

Le contenu de formation regroupe des sujets intéressants pour des jeunes de 12-14 ans. Cependant, la vision de la morale qu'il véhicule est apparue plutôt négative à la Commission. Il n'y a pas que des problèmes et des situations conflictuelles en enseignement moral. Tel qu'il est présenté, le contenu de formation associe le programme d'enseignement moral à des situations uniquement dramatiques traitées de façon que les élèves aient peu le goût de s'y investir et d'y contribuer. Pourquoi, en morale, ne traiterait-on pas avec les jeunes d'expériences positives (goût du beau, du bien et du juste) qui donnent confiance en la vie et en l'humanité ? Les expériences positives donnent un sens à la vie et sont porteuses de valeurs qui ont fait leurs preuves.

Une certaine liberté est laissée aux enseignantes et aux enseignants dans le choix des problèmes ou des problématiques qui touchent les élèves en fonction de leurs caractéristiques et de leurs besoins. Il s'agit là d'un point intéressant. Par ailleurs, dans l'organisation du contenu, la *Recherche de l'identité* est placée d'un côté, et les *Relations*, de l'autre, comme si la construction de l'identité morale se faisait en dehors de la relation à autrui. La Commission disait, dans son avis sur le programme d'éthique et culture religieuse [37], que la compréhension du regard de l'autre est essentielle dans la construction de son identité, le « Je » se définissant par rapport au « Tu ».

Concernant les liens interdisciplinaires, les thèmes abordés dans ce programme ne font pas sentir la présence des autres disciplines d'enseignement. Les affirmations globales sur les liens entre la morale et les autres disciplines dans la présentation de la discipline ne se concrétisent pas dans le contenu de formation.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation d'approuver le programme d'enseignement moral. Toutefois, ce programme nécessite des améliorations, notamment en ce qui concerne des précisions à apporter aux trois compétences.

37. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme d'éthique et de culture religieuse, 2e cycle du secondaire*, 2002, 19 p.

Les programmes d'enseignement confessionnel

Les programmes d'enseignement moral et religieux catholique et d'enseignement moral et religieux protestant revêtent un caractère particulier au sein du Programme de formation du premier cycle de l'enseignement secondaire. En effet, c'est au Comité sur les affaires religieuses que revient le mandat d'approuver les aspects confessionnels de ces deux programmes en vertu de la Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité. Le rôle de la Commission se résume ici à examiner si ces deux programmes respectent bien les grandes orientations de la réforme et si leur structure est conforme à l'approche retenue, soit l'approche par compétences.

Enseignement moral et religieux catholique

La Commission trouve que le programme d'enseignement moral et religieux catholique est pertinent par rapport à la discipline enseignée et qu'il s'inscrit bien dans le Programme de formation. Les liens avec les compétences transversales et avec les autres domaines d'apprentissage, notamment celui de l'univers social, sont explicites. La quête de sens est au centre du programme, et l'élève en est le principal acteur. Le développement d'habiletés de haut niveau, comme l'esprit critique et la pensée créatrice, concourt à en faire un programme conforme à l'esprit de la réforme. L'ouverture sur la diversité religieuse est appréciée et mise en relation avec le domaine de l'univers social, et particulièrement avec le rôle de citoyen.

La Commission est d'avis que les deux compétences sont appropriées et se développent simultanément. Le sens des compétences, les composantes et les attentes de fin de cycle sont clairement exposés et représentatifs des compétences. La satisfaction aux attentes de fin de cycle dépendra, entre autres, de la maturité intellectuelle de l'élève et du soutien que lui apportera le milieu familial. Cette maturité est en développement, et il faudrait la faire mieux ressortir dans la présentation du domaine d'apprentissage.

Enseignement moral et religieux protestant

Le programme d'enseignement moral et religieux protestant propose trois compétences. La première, qui semble contenir une erreur dans le libellé, porte précisément sur l'influence de la Bible dans une perspective protestante. La deuxième traite de l'agir dans le respect de la diversité religieuse, et la troisième est commune aux programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique.

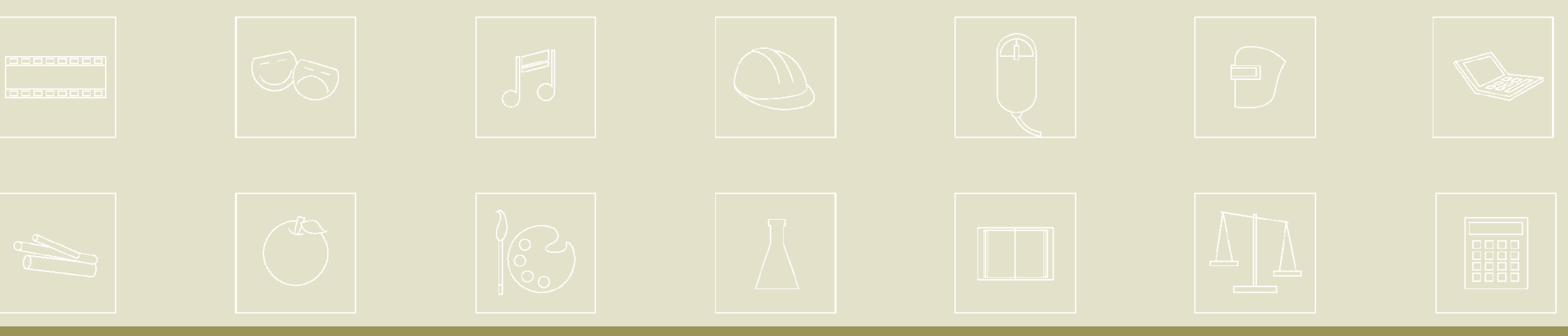
La Commission croit que les compétences sont bien définies pour la discipline et que leurs composantes les explicitent bien. Le texte est clair. De plus, le programme a l'avantage de tenir compte de la réalité des jeunes et de leur questionnement. Ainsi, une grande place est accordée à la réflexion et au jugement moral, et on les invite à agir en accord avec leurs apprentissages.

La Commission trouve qu'il y a progression entre le primaire et le secondaire, mais elle demande néanmoins d'apporter des précisions dans les compétences. Ainsi, la compétence 2 du primaire est libellée ainsi : *Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux*, et au secondaire, *Agir dans le respect de la diversité religieuse*. Les composantes diffèrent (quatre au primaire, trois au secondaire). On parle de « comportements » au primaire, et non au secondaire. Ces changements ne sont pas expliqués, et la Commission juge qu'une justification aiderait l'enseignante ou l'enseignant à comprendre l'orientation choisie.

Des liens sont visibles entre les compétences du programme, les domaines généraux de formation et les compétences transversales. Par contre, ils sont plus difficiles à saisir avec les autres disciplines du Programme de formation relativement au déploiement des compétences.

De l'avis de la Commission, la facture du programme est à retravailler. Les schémas sont illisibles tant ils sont chargés. On se demande ce qu'ils font dans la rubrique du sens de la compétence.

Certaines expressions utilisées portent à confusion. Il en est ainsi de *contexte d'apprentissage* par rapport à *contexte de développement* et *d'activités d'apprentissage* par rapport à *situations d'apprentissage*. Ces expressions ne sont pas définies et il n'y a pas d'harmonisation avec les autres programmes du domaine.



Chapitre 3



Conditions de mise en œuvre du Programme de formation



La réforme au secondaire se joue non seulement sur le plan de la qualité du Programme de formation, mais aussi sur le plan des conditions de sa mise en œuvre. Ces dernières constituent un véritable banc d'essai à partir duquel on éprouvera le réalisme, la cohérence et la pertinence du programme. Dans le présent chapitre, la Commission traite des quatre conditions suivantes : l'organisation au service de l'élève, la formation du personnel enseignant, le matériel didactique et le soutien du ministère de l'Éducation.

3.1 ORGANISATION AU SERVICE DE L'ÉLÈVE

La coopération

Un des défis majeurs pour l'école dans le contexte de la réforme touche l'organisation en cycles d'apprentissage. Celle-ci se veut une réponse au phénomène du redoublement qui renforçait des inégalités scolaires et sociales. Elle apparaît aussi comme un moyen de répondre aux besoins diversifiés des élèves en permettant, entre autres, plus de souplesse dans le choix des approches pédagogiques. Elle vise aussi à satisfaire aux nouvelles exigences du Programme de formation en ce qui a trait à l'approche par compétences, à savoir le passage de la transmission des savoirs à la construction des connaissances.

Ce nouveau contexte doit s'appuyer sur le travail d'équipe, et ce, de deux façons. Pour sa part, l'équipe-matière permet d'assurer une vision verticale des apprentissages, les rendant plus cohérents entre les cycles et entre les ordres d'enseignement ; de son côté, l'équipe-cycle favorise une vision davantage horizontale des apprentissages, parce qu'elle oblige la cohérence intracycle et qu'elle permet, entre autres, d'organiser les apprentissages en fonction des groupes d'élèves engagés dans un ou des projets. Ainsi, les tâches relatives à la planification, à l'organisation et à l'évaluation des activités d'apprentissage ne sont plus la responsabilité d'un seul membre du personnel enseignant, mais bien d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants. En ce sens, la Commission pense que la mise en œuvre du Programme de formation du premier cycle du secondaire devrait s'effectuer par cycle plutôt que par année, ce qui assurerait une meilleure prise en charge de la réforme par l'équipe-école. Par ailleurs, cette exigence du travail d'équipe doit mener l'école à passer d'une culture individualiste à une culture de coopération[38].

Cette coopération, qui doit marquer le secondaire, doit également se concrétiser dans l'évaluation des compétences transversales. Si une enseignante ou un enseignant a suffisamment d'occasions, au primaire, d'observer et d'apprécier le développement des compétences transversales chez ses élèves, ce n'est pas le cas pour les spécialistes du secondaire pour qui la prise en charge collective de l'évaluation est nécessaire. Dans ce contexte, la mise en œuvre et l'évaluation des compétences transversales restent tout un défi. Faire le portrait d'un élève à partir des appréciations d'évaluateurs différents demande une révision des modalités d'évaluation. Comment vont se répartir les responsabilités des enseignantes et des enseignants dans l'appréciation des compétences transversales développées par les élèves ? Comment devrait-on tenir compte à la fois des résultats d'évaluation des compétences disciplinaires et des compétences transversales ? Les conditions de développement et d'évaluation de ces compétences méritent donc d'être explicitées.

Le travail d'équipe doit aussi s'actualiser dans le traitement des domaines généraux de formation. Si ceux-ci permettent d'étendre les apprentissages à l'extérieur de la classe et de faire de l'école une communauté d'apprentissage, il est essentiel que cette volonté s'opérationnalise dans une approche coopérative, assurant ainsi la prise en compte collective des domaines généraux de formation. Leur mise en œuvre suppose de déterminer la responsabilité de l'exploitation de domaines généraux de formation et la vérification de leur prise en compte dans l'enseignement.

38. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2002, p. 17.

L'aménagement du temps

La Commission est d'avis que la coopération mentionnée plus haut ne peut se réaliser sans une révision de l'aménagement du temps scolaire pour le personnel enseignant. Également, pour la réalisation des apprentissages, il faut faire preuve de souplesse, car le Programme de formation s'inscrit dans une nouvelle conception de l'apprentissage et doit s'appuyer, entre autres, sur une redéfinition du temps comme une ressource pédagogique pour l'élève. Comme le soulignait la Commission dans les pages précédentes, si l'ampleur des contenus prescriptifs de formation constitue une limite à l'approche par compétences, il ne faut pas en ajouter avec une grille horaire trop rigide. L'aménagement du temps est une responsabilité à partager et, en ce sens, un dialogue doit s'établir entre les partenaires éducatifs dans l'optique d'une meilleure réussite des élèves.

L'environnement éducatif

L'organisation doit aussi se renouveler sur le plan de la disponibilité des locaux. Des études ont démontré l'importance de disposer de lieux adéquats pour l'accompagnement des élèves, l'apprentissage et le travail d'équipe[39]. Plusieurs programmes exigent un environnement riche et diversifié, permettant ainsi aux élèves de mieux développer leurs compétences. Dans ce contexte, la présence de classes dédiées à une discipline ou à un domaine apparaît comme un élément de motivation.

Par ailleurs, de nombreuses écoles sont peu équipées en matière de nouvelles technologies ; d'autres, mieux nanties, ont centralisé leur matériel informatique dans des laboratoires qui sont difficilement accessibles pour certaines disciplines, notamment celles du domaine du développement personnel, à l'intérieur de la grille-horaire actuelle. Il faudrait, par conséquent, revoir les conditions d'utilisation de ce matériel afin que tous les élèves puissent développer les compétences liées aux technologies de l'information et de la communication, sans égard à une possible hiérarchisation des disciplines. De plus, comme ces technologies sont qualifiées de ressources pour l'apprentissage, et ce, dans plusieurs programmes disciplinaires, il faut rendre disponible le matériel informatique (logiciels, outils de navigation, etc.).

39. J.M. LEVINE et R.L. MORELAND, « Progress in small group research », *Annual Review of Psychology*, nº 41, p. 585-634.

Le leadership pédagogique

Dans la mise en œuvre de la réforme au premier cycle du secondaire, le personnel de direction apparaît comme un acteur central. Dans ce contexte, il doit se préoccuper de développer une vision globale de l'organisation, de l'articuler, de la promouvoir et de la faire partager à l'ensemble du personnel de l'école[40].

En plus d'imprimer un mouvement de changement à l'école, le personnel de direction doit favoriser la collaboration, la coopération et la communication quotidienne entre tous les acteurs scolaires par la réflexion sur les pratiques et le fonctionnement de l'école dans son ensemble. Il agit ainsi sur la culture de son organisation en favorisant le travail des équipes-matières et des équipes-cycles et en assurant le développement et le maintien d'une culture de coopération afin, notamment, de prendre en compte les domaines généraux de formation.

3.2 FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Avec les nouveaux programmes qui seront implantés au secondaire, la formation continue des enseignantes et des enseignants apparaît, aux yeux de la Commission, comme un élément capital de leur mise en œuvre. La majorité de l'effectif actuel au secondaire a entrepris sa carrière au tournant des années 80, au moment où ont été implantés les programmes par objectifs[41]. Pour beaucoup d'enseignantes et d'enseignants, la culture pédagogique qui les caractérise est davantage axée sur la transmission des savoirs que sur la construction des connaissances. Par conséquent, la Commission souhaite qu'une formation pertinente soit dispensée à tout le personnel enseignant du secondaire, afin que celui-ci soit initié aux orientations théoriques et pédagogiques de la réforme du curriculum.

De façon particulière, l'acquisition de méthodes et de techniques rendant l'élève plus actif dans la construction de ses connaissances devrait être privilégiée. Ainsi, la formation continue devrait permettre aux enseignantes et aux enseignants de s'initier à l'apprentissage coopératif, à l'enseignement stratégique, à la pédagogie par projets ou à d'autres approches pédagogiques favorisant le développement des compétences disciplinaires. La formation continue devrait outiller le personnel enseignant pour lui permettre d'encadrer le développement des compétences transversales chez les élèves.

40. Céline CASTONGUAY, *La culture d'établissement de deux écoles secondaires : étude ethnographique*, thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval, p. 30.

41. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DES STATISTIQUES ET DES ÉTUDES QUANTITATIVES, *Exploitation du bloc tâche du système PERCOS* (personnel des commissions scolaires) *et du système QE* (qualification des enseignants), document préparé par Renaud MARTEL, Québec, ministère de l'Éducation, 2002, (compilation pour la Commission des programmes d'études).

Cette formation pourrait prendre la forme de sessions intensives ou de libérations occasionnelles de leur tâche. Elle pourrait être donnée par des comités locaux dans les commissions scolaires ou dans les écoles par l'intermédiaire d'agents formés par le Ministère[42]. Par ailleurs, la Commission est d'avis que des actions pédagogiques, des méthodes et des projets qui ont cours actuellement au secondaire peuvent être transférés dans le contexte de la réforme. Aussi, elle suggère qu'une véritable coopération s'instaure entre le primaire et le secondaire, de façon à assurer la cohérence des apprentissages et une vision commune de la réforme.

La Commission désire rappeler que la réforme du curriculum amène un réaménagement de la grille-matières, provoquant l'élimination ou le regroupement de certaines disciplines. Dans ce contexte, le Ministère doit consentir un effort supplémentaire dans le but d'assurer la formation continue des enseignantes et des enseignants affectés par ces réaménagements.

Par ailleurs, certains domaines du Programme de formation exigent des formations plus spécifiques, compte tenu de l'ampleur des changements. Par exemple, l'enseignement intégré de la science et de la technologie pourrait présenter des défis importants pour le personnel qui enseigne actuellement dans ces disciplines. En effet, le choix d'intégrer la science et la technologie pourrait signifier une maîtrise de l'ensemble des connaissances scientifiques et technologiques des programmes d'études.

En matière de langues secondes, la formation doit viser non seulement les compétences en français et en anglais, mais aussi des habiletés relatives aux diverses techniques d'apprentissage des langues secondes, techniques qui pourraient être transférées en classe d'intégration linguistique et scolaire.

Dans le domaine de l'univers social, les enseignantes et les enseignants auront besoin d'un accompagnement particulier dans l'enseignement des programmes de géographie et d'histoire et éducation à la citoyenneté. Ces programmes présentent un enseignement renouvelé, axé sur la réflexion et le questionnement, au lieu de la description. L'angle d'approche est différent, puisque les disciplines sont présentées en interaction avec l'humain.

42. Certaines commissions scolaires ont déjà mis sur pied des comités multidisciplinaires composés de spécialistes ainsi que d'enseignantes et d'enseignants qui agissent comme formateurs auprès du personnel enseignant.

La Commission souscrit à la volonté d'une formation en accord avec la nouvelle approche de l'enseignement au secondaire, conformément au document ministériel sur la formation à l'enseignement[43]. Bien que les changements les plus importants en ce qui concerne la formation des enseignantes et des enseignants aient été réalisés au cours des années 90, et que la réforme de la formation actuelle ne constitue pas un changement, mais une progression, la Commission s'inquiète néanmoins de la période de transition à la formation initiale.

En terminant cette partie, la Commission désire préciser que les conditions énoncées plus haut en ce qui a trait à la formation ne prennent tout leur sens que dans la mesure où les enseignantes et les enseignants ont la possibilité de s'approprier individuellement et collectivement la réforme.

3.3 MATÉRIEL DIDACTIQUE

Le matériel didactique joue, depuis de nombreuses années, un rôle important dans l'éducation des jeunes Québécoises et Québécois. Il conditionne l'enseignement et l'apprentissage, tout en véhiculant un certain nombre de valeurs correspondant aux visées des programmes d'études[44].

En ce sens, la Commission invite le Ministère et les commissions scolaires à faire prévaloir comme critères, dans l'approbation et l'achat de matériel didactique, l'obligation qu'il réponde aux principes de la construction des connaissances et du développement des compétences. Elle affirme également son souci de voir les technologies de l'information et de la communication faire partie de ce matériel. Ainsi, sans vouloir minimiser la place importante des bibliothèques traditionnelles, la Commission souhaite que des bibliothèques virtuelles soient mises en place. Ce souhait va de pair avec la suggestion énoncée plus haut, à savoir la disponibilité du matériel informatique nécessaire.

La Commission désire rappeler que le matériel didactique peut limiter l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et le ramener vers la transmission des savoirs. L'ampleur des contenus de formation et la complexité de la tâche éducative, particulièrement pour les jeunes enseignantes et enseignants, peuvent mener à un enseignement basé uniquement sur l'utilisation du manuel scolaire.

43. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 253 p.

44. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 34.

Pour éviter cette situation, des propositions didactiques seraient les bienvenues. Ces dernières pourraient porter sur des scénarios ou des projets pédagogiques. Par ailleurs, des colloques, des congrès et des forums pédagogiques en ligne pourraient être mieux exploités afin d'amener le personnel enseignant à échanger ses pratiques. Des études ont d'ailleurs démontré l'amélioration qui se produit dans une organisation lorsque les enseignantes et les enseignants discutent de leurs pratiques et de leurs projets[45].

3.4 SOUTIEN DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

L'histoire des réformes actuelles des curriculums dans plusieurs pays est caractérisée par la place déterminante de l'instance politique[46]. Le fait d'élaborer des curriculums nationaux, d'en déterminer les contenus et de prendre en compte le contexte culturel propre au pays est un acte politique au sens fort du terme.

Le Québec n'échappe pas à ce courant. Pour la Commission, cet acte politique ne peut se limiter à l'élaboration des programmes d'études : il doit se poursuivre dans leur mise en œuvre, mais dans le respect des responsabilités locales. Dans ce contexte, l'État doit remplir une fonction de soutien, qui se manifeste de quatre façons.

Comme informateur, il doit s'assurer que les élèves, et surtout les parents, sont informés des principes de la réforme et des changements qu'elle apporte. Dans son avis sur le premier cycle du primaire, la Commission soulignait l'importance d'informer les parents afin de réduire les résistances possibles qui pourraient émerger de l'incompréhension de la réforme[47].

La mise en œuvre de la réforme au secondaire exige de l'État qu'il attribue des ressources financières additionnelles, notamment en ce qui concerne l'achat de matériel didactique authentique, de manuels et de l'équipement nécessaire pour l'enseignement des différentes disciplines ainsi que la construction et l'aménagement de locaux pour les élèves et le personnel enseignant. Il doit aussi réserver des sommes à l'engagement de ressources humaines supplémentaires, ainsi qu'à la formation et à l'information des acteurs scolaires engagés dans cette mise en œuvre.

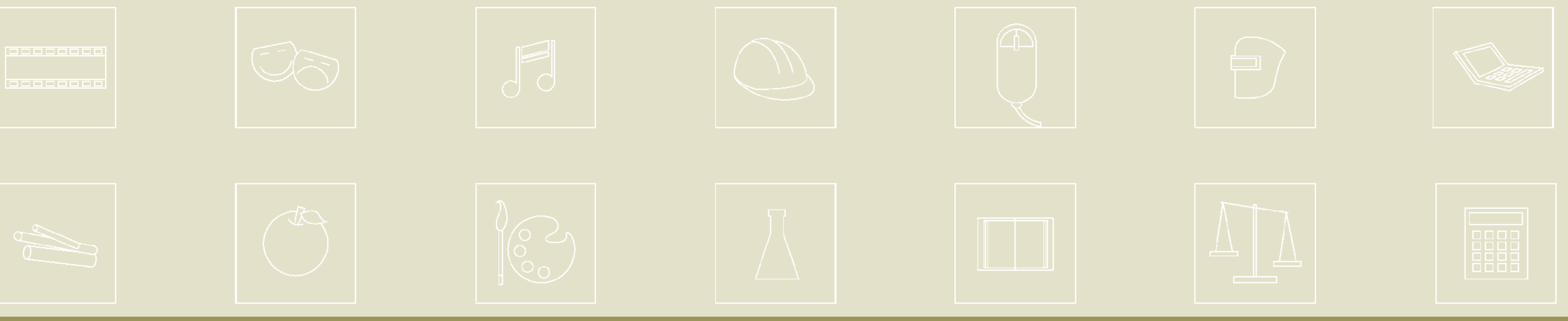
En tant que superviseur, il doit s'assurer que le curriculum réel correspond au curriculum national. Il doit aussi vérifier le niveau de développement des compétences atteint par les élèves. Le Ministère doit également s'engager dans une réflexion permanente sur l'évolution du curriculum dans l'adaptation continue des programmes.

Enfin, par son rôle de formateur, il doit s'assurer que tout le personnel administratif et éducatif des commissions scolaires a accès à une formation commune sur les orientations théoriques et pratiques de la réforme, cela dans le respect des prérogatives locales.

45. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir. Avis au ministre de l'Éducation*, 2002, p. 15.

46. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, 1997, p. 15.

47. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise, premier cycle*, Québec, 2000, p. 56.



Conclusion



La Commission a complété l'examen du Programme de formation du premier cycle du secondaire, poursuivant ainsi sa contribution spécifique au développement du nouveau curriculum national des élèves québécois. Pour faire cet examen, elle s'est engagée dans une démarche rigoureuse et s'est efforcée de garder le cap sur les fondements et les objectifs de la réforme.

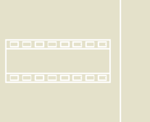
La Commission souligne que le Ministère a fait preuve de cohérence en retenant la même structure pour le Programme de formation du premier cycle du secondaire que pour celui du primaire. Elle est consciente que l'élaboration de programmes par compétences et par cycle, en particulier au secondaire, est une entreprise audacieuse, dans la mesure où le milieu scolaire devra revoir ses pratiques. Dans l'ensemble, elle trouve intéressants les chapitres qui traitent de la présentation du Programme de formation, des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Elle reconnaît que plusieurs programmes disciplinaires répondent à ses attentes, mais note que quelques-uns sont plus problématiques. Toutefois, tous les programmes ont besoin d'améliorations en ce qui concerne la progression du primaire au secondaire, la place des savoirs dans l'approche par compétences, les liens entre les éléments constitutifs du Programme de formation, la définition des concepts et des assises disciplinaires ainsi que l'évaluation des compétences.

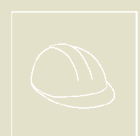
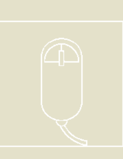
À l'examen des domaines d'apprentissage, il ressort que leur présentation pourrait être harmonisée. De plus, il serait avantageux de faire ressortir de façon plus évidente l'interrelation des disciplines, particulièrement à l'intérieur des domaines, notamment dans celui de la mathématique, de la science et de la technologie et dans celui de l'univers social.

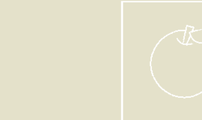
La présentation des disciplines et la clarté des compétences gagneraient à être améliorées sur plusieurs plans, et notamment sur celui de la définition des concepts, des assises théoriques et de l'harmonisation de la terminologie utilisée. Mais également, la Commission constate que le découpage des compétences peut poser des difficultés dans leur évaluation distincte, à l'intérieur d'un même programme disciplinaire ou par rapport aux compétences transversales.

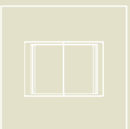
Certaines disciplines, comme la science et la technologie, la géographie, l'histoire et éducation à la citoyenneté, ainsi que le domaine du développement personnel comportent une nouvelle orientation ou une nouvelle vision. Dans ce contexte, une attention devra être accordée aux conditions de mise en œuvre de ces programmes en particulier.

En formulant ses recommandations, la Commission agit à titre consultatif et n'a d'autre intérêt que celui de contribuer positivement à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise dans le but de l'améliorer. Elle espère que le Ministère le révisera à la lumière du présent avis. Toutefois, la Commission des programmes d'études, dans son rôle de veille, selon son mandat d'adaptation continue des programmes, apportera une réflexion permanente sur l'évolution du nouveau Programme de formation, dans le but de le maintenir constamment à jour relativement au développement des connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques et en accord avec le développement de la société et de l'école. En effet, c'est en s'assurant d'avoir un Programme de formation de qualité pour les élèves du Québec qu'elle entend apporter sa contribution à la réforme de l'éducation.







Annexe 1

Lettre du ministre





Gouvernement du Québec
Le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi

Québec, le 8 octobre 2002

Madame Monique Hébert
Présidente
Commission des programmes d'études
Édifice Hector-Fabre
525, boulevard René-Lévesque Est
1[er] étage, bureau 1.85
Québec (Québec) G1R 5Z4

Madame la Présidente,

Je vous transmets, pour avis, le Programme de formation du 1[er] cycle du secondaire.

Je vous rappelle que le Programme de formation du 1[er] cycle du secondaire fait actuellement l'objet d'une validation auprès de partenaires, démarche qui s'échelonnera jusqu'à la mi-décembre 2002.

La démarche retenue permettra à tous les partenaires de faire connaître leur point de vue par écrit et de participer ensuite à des rencontres de validation. Ces rencontres porteront tour à tour sur le programme dans son ensemble et sur chaque discipline. Votre organisme a reçu une invitation afin d'y être représenté à titre d'observateur.

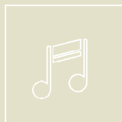
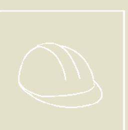
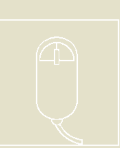
Par ailleurs, je considère comme important de vous mentionner que la version approuvée du Programme de formation du 1[er] cycle du secondaire sera transmise au réseau scolaire en août 2003, pour approbation. L'application obligatoire du programme est prévue en septembre 2004 pour la 1[re] secondaire et en septembre 2005 pour la 2[e] secondaire.

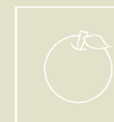
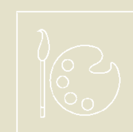
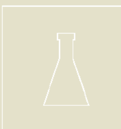
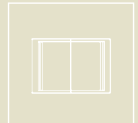
Dans ce contexte, j'apprécierais recevoir un avis de la Commission des programmes d'études sur ce programme, d'ici au 1[er] février 2002.

2

Édifice Marie-Guyart, 16[e] étage
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : (418) 644-0664
Télécopieur : (418) 646-7551
Courriel : ministre@meq.gouv.qc.ca





Par ailleurs, considérant les échéanciers de production très serrés, je vous recommande, comme il a été entendu avec M. Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint, de transmettre à M[me] Margaret Rioux-Dolan, directrice générale de la formation des jeunes, copie des extraits de votre avis. Cette façon de faire me permettra de prendre en considération graduellement vos recommandations en vue de leur intégration lors de l'étape de révision du programme, au fur et à mesure que ces extraits seront terminés, et ce, dans un souci d'efficience.

Comptant sur votre habituelle collaboration, je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

SYLVAIN SIMARD

p. j.



Annexe 2

Liste des membres des comités d'expertes et d'experts



TROIS PREMIERS CHAPITRES

Monique HÉBERT, présidente
Mario MOISAN, président

EXPERTES ET EXPERTS :
Jean-Luc CHARTRAND, CS de la Rivière-du-Nord
Jacques DUFRESNE, CS Harricana
Louise GAUDREAU, Université du Québec à Montréal
Annie JULIEN, CS des Hauts-Cantons
Guylaine LAURIN, CS de la Capitale
Danielle MALLETTE, CS des Draveurs
Allan PATENAUDE, Université McGill

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Hervé BERGERON, président

EXPERTES ET EXPERTS :
Michèle BARCHÉCHAT, CS des Portages-de-l'Outaouais
Louise DAUPHINAIS, CS de l'Énergie
Pierre GRAVEL, CS Harricana
Monique LEBRUN, Université du Québec à Montréal
Marie-Claude LESSARD, CS de Montréal
Serge LIRETTE, CS des Samares
Michèle POLIQUIN, CS des Premières-Seigneuries
Caroline TAILLON, CS de la Région-de-Sherbrooke

ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Richard (Dik) HARRIS, président

EXPERTES :
Aynsley DEVINE, CS English-Montréal
Diana DYER, CS Eastern Townships
Eileen McRAE, CS Western Québec
Claudia MITCHELL, Université McGill
Janie TREW, CS Eastern Townships
Lorna VARDEN, CS Lester-B.-Pearson
Marilyn WRAY, CS Lester-B.-Pearson

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE, DE BASE ET ENRICHI

Mario MOISAN, président

EXPERTES ET EXPERTS :
Daniel DANCOSE, CS Eastern Townships
Martine DELSEMME, CS Lester-B.-Pearson
Olivier DEZUTTER, Université de Sherbrooke
Layla KHANGI, CS English-Montréal
Madeleine MCNULTY, CS New Frontiers
Paula PEDROSO*, CS Lester-B.-Pearson
Andrée ROBERT, CS New Frontiers
Françoise STAKE, CS Lester-B.-Pearson

ANGLAIS, LANGUE SECONDE, DE BASE ET ENRICHI

Kim GROMKO, présidente

EXPERTES ET EXPERTS :
Linda HENRY, CS de Rouyn-Noranda
Christine LÉPINE, CS de Montréal
Julie PROTEAU, CS de la Capitale
Céline RAYMOND, CS des Monts-et-Marées
Anthony TSATSOULIS, CS Marguerite-Bourgeoys
Christine VILLEMURE, CS des Draveurs
Lise WINER, Université McGill

INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET SCOLAIRE

Louisette BÉLIVEAU, présidente

EXPERTES :
Françoise ARMAND, Université de Montréal
Sylvie BERROUARD, CS de Montréal
Marjan HEIDINGA, CS de la Région-de-Sherbrooke
Chantale LABRIE, CS de Montréal
Suzanne MARSEILLE, CS de la Capitale
Lina MORENA, CS Marguerite-Bourgeoys
Louise POIRIER*, Université de Montréal
Yannick ROUZIER, CS de Montréal
Brigitte ROY, CS de Montréal
Lina SARRAF*, CS de Montréal
Lorraine SOUCY, CS de la Capitale
Francine VALOIS, CS Marguerite-Bourgeoys

* Cette personne n'a pas participé à la réunion de mise en commun des examens d'expertes et d'experts.

MATHÉMATIQUE

Richard PALLASCIO, président

EXPERTES ET EXPERTS:
Réal BÉDARD, CS de la Capitale
Marlène BUREAU, CS de la Capitale
France CARON, Université de Montréal
Serge DUGUAY, CS des Portages-de-l'Outaouais
Estelle FAINSILBER, CS New Frontiers
Luc LABOISSONNIÈRE, CS du Val-des-Cerfs
Colette TRUDEL, CS des Bois-Francs

SCIENCE ET TECHNOLOGIE

Richard (Dik) HARRIS, président

EXPERTES ET EXPERTS:
Renée APRIL, CS de Montréal
Dany BROUSSEAU, CS des Chic-Chocs
Jocelyn CÔTÉ, CS des Découvreurs
Serge GÉRIN-LAJOIE, Collège Esther-Blondin
Ghislain OUELLET, CS des Chic-Chocs
Francine SCHOEB, CS de Montréal
Richard THÉRIEN, CS de la Région-de-Sherbrooke
Gilles THIBERT, Université du Québec à Montréal

GÉOGRAPHIE

Pierre LAPERRIÈRE, président

EXPERTES ET EXPERTS:
François BACHAND, CS des Hauts-Cantons
Aïcha BENNIMAS*, Université Laval
Pierre BERNARD, CS de Montréal
Nathalie BOUDRIAS, CS de Montréal
Jocelyn CÔTÉ, CS des Découvreurs
Lynne DWYER, CS de Montréal
Louise GUIMONT, CS de l'Or-et-des-Bois
Margot KASZAP*, Université Laval
Suzanna KSIONDZ, CS Riverside

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Richard PALLASCIO, président

EXPERTES ET EXPERTS:
Judith AUDET, CS René-Lévesque
Line DUBÉ, CS de la Capitale
Marc-André ÉTHIER, Université du Québec à Trois-Rivières
Yves GRAVEL, CS des Samares
Alexandre LEMAY, CS des Samares
Erik OLSTHOORN, CS Lester-B.-Pearson
Suzanne PAQUIN, CS de Montréal
Yves PRESSEAU, CS des Découvreurs
Yvan RONDEAU, CS des Grandes-Seigneureries
Sophie TURBIDE, CS Marguerite-Bourgeoys

DOMAINE DES ARTS

Hervé BERGERON, président
Diane SAVARD, présidente

EXPERTES ET EXPERTS:
Nicole HÉBERT, CS du Val-des-Cerfs
Georges LAFERRIÈRE, Université du Québec à Montréal
Nancy LECLERC, Collège Mont-Sacré-Cœur
Louise MATHIEU, Université Laval
Ginette PERREAULT, CS de Montréal
Sylvy PANET-RAYMOND, Université Concordia
Diane PICARD, CS de la Capitale
Nicole SOREL, CS de Montréal
Aimé ZAYED, Université du Québec à Trois-Rivières

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Louisette BÉLIVEAU, présidente

EXPERTES ET EXPERTS:
André BERTHIAUME, CS du Chemin-du-Roy
Daniel LÉGARÉ, CS de la Capitale
Chantale LESSARD, CS des Hauts-Cantons
Benoît PRUD'HOMME, CS des Portages-de-l'Outaouais
Pierre RAYMOND, CS des Phares
Jean SAINT-PIERRE, CS de la Côte-du-Sud
Yvette GENET-VOLET, Université du Québec à Montréal

ENSEIGNEMENT MORAL

Élise PARADIS, présidente

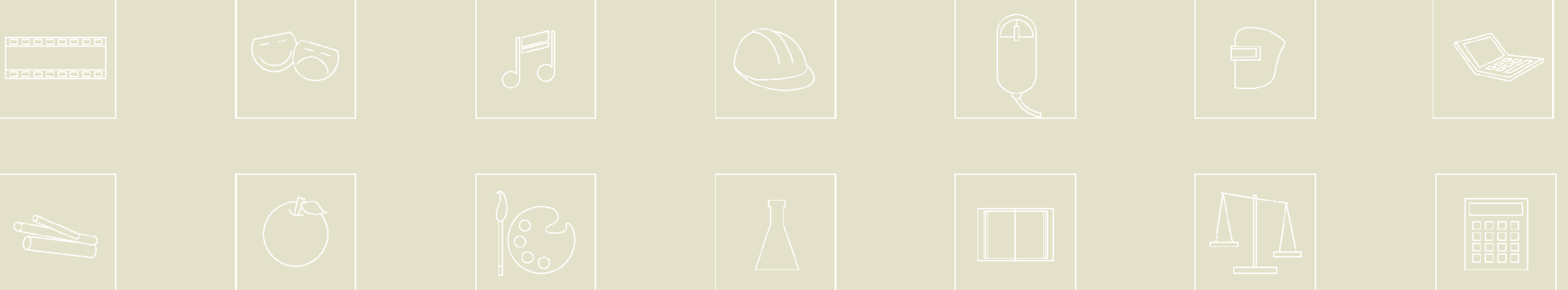
EXPERTES ET EXPERTS:
Michel AUBIN, CS des Hauts-Cantons
Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal
Vincent GIROUX, CS des Portages-de-l'Outaouais
Denis JEFFREY, Université Laval
Michel LÉGARÉ, CS au Cœur-des-Vallées
Jacinthe LOISELLE, CS des Navigateurs
Barbara-Ann ORAM*, CS de la Rivière-du-Nord
François TANGUAY, CS de la Rivière-du-Nord

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE
ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

Élise PARADIS, présidente

EXPERTES ET EXPERTS:
Françoise BEAUGRAND, CS de la Rivière-du-Nord
Grace BRUM, CS Riverside
Pierre-Paul CÔTÉ, CS des Chic-Chocs
André FECTEAU, Juvénat N.-Dame-du-Saint-Laurent
Candide GAGNON, CS des Découvreurs
Olga HRYCAK, CS English-Montréal
Annie LAPORTE, Université de Montréal
Gina MAINVILLE, CS de la Rivière-du-Nord

* Cette personne n'a pas participé à la réunion de mise en commun des examens d'expertes et d'experts.



Annexe 3

Membres et personnel de la Commission des programmes d'études



PRÉSIDENTE DE LA COMMISSION

Monique HÉBERT, directrice générale adjointe
Commission scolaire des Patriotes

MEMBRES DE LA COMMISSION

Louisette BÉLIVEAU, enseignante au primaire
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Hervé BERGERON, enseignant de français, langue d'enseignement, au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Kim GROMKO, enseignante au primaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Richard (Dik) HARRIS, professeur de physique
Université McGill

Pierre LAPERRIÈRE, enseignant d'histoire au secondaire
Commission scolaire des Trois-Lacs

Carole LAVOIE, directrice du développement pédagogique et institutionnel
Cégep de Sainte-Foy

Mario MOISAN, conseiller pédagogique
Commission scolaire des Laurentides

Richard PALLASCIO, professeur
Université du Québec à Montréal

Élise PARADIS, parent
Commission scolaire de la Capitale

Diane SAVARD, enseignante d'arts au secondaire
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

PERSONNEL DE LA COMMISSION

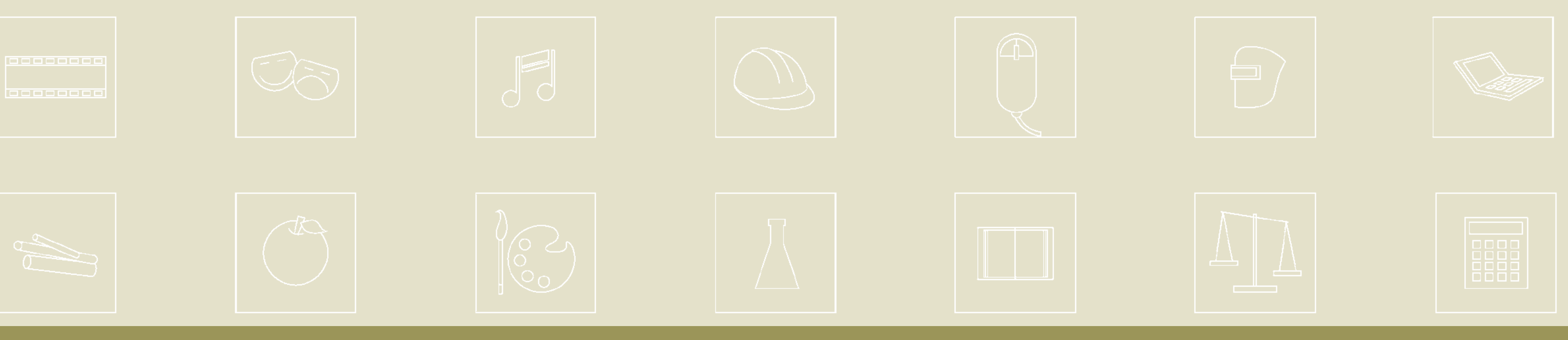
Abdoulaye BARRY, spécialiste en sciences de l'éducation

Francine BÉDARD-HÔ, agente de recherche

Francine BÉLANGER, coordonnatrice

Marcelle MAHEUX, agente de secrétariat

Denis ROYER, spécialiste en sciences de l'éducation



Bibliographie



ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC
Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec au ministre de l'Éducation relatif au Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire premier cycle, dossier 02-04, 2002, 20 p.

ASTOLFI, J.-P.
« Placer les élèves dans une situation-problème ? », *Probio-Revue*, nº 16, vol. 4, p. 311-321.

BOIVIN, Simon
« Enseigner l'anglais, une tâche difficile dans l'est du Québec », *Le Soleil*, 27 octobre 2002, p. 19.

CASTONGUAY, Céline
La culture d'établissement de deux écoles secondaires : étude ethnographique, thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval, 2000, 220 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle), Québec, 2000, 63 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (deuxième et troisième cycles du primaire), Québec, 2001, 35 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire), Québec, 2001, 9 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme d'éthique et de culture religieuse, deuxième cycle du secondaire, 2002, 19 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
Guide général pour l'examen du Programme de formation, 2002, 9 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
Pour des élèves différents des programmes motivants : avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire, Québec, 2002, 40 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
Aménager le temps autrement, une responsabilité de l'école secondaire, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2001, 86 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2002, 67 p.

CORBEIL, N., PELLETIER, M. et PALLASCIO, R.
« Les situations-problèmes : au cœur de la réforme en mathématiques », *Instantanés mathématiques*, vol. XXXVII, nº 3, printemps 2001.

DEMERS, Pierre
Pour vivre mieux : une nouvelle éducation corporelle, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1991, 124 p.

DESAULNIERS, Marie-Paule
Les défis de l'éducation, Presses de l'Université du Québec, 1997, 234 p.

DUMONT-JOHNSON, Micheline
L'histoire apprivoisée, Boréal Express, 1979, 213 p.

ÉTIENNE, Richard et GROUX, Dominique
Échanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites, Paris, L'Harmattan, 2002, 253 p.

FOURÇANS, André
La mondialisation racontée à ma fille, Paris, Seuil, 2001, 295 p.

FOUREZ, Gérard
Alphabétisation scientifique et technique : essai sur les finalités de l'enseignement des sciences, Pédagogies en développement, nouvelles pratiques de formation, Université De Boeck, 1994, 218 p.

GENET-VOLET, Yvette
« Prof d'éduc : Quelle belle vie ! », *AQEP, vivre le Primaire*, vol. 13, nº 4, septembre 2000, p. 36-38.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre, Québec, 1998, 115 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Québec, 1998, 48 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM
Réaffirmer l'école, Québec, 1997, 151 p.

JACOBS, Vicky A.
« Reading, Writing and Understanding », *Educational Leadership*, vol. 60, nº 3, novembre 2002, p. 58-61.

KLEIN, Juan-Luis, Suzanne LAURIN et autres
L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale, 2e éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 258 p.

LAMBERT, David et BALDERSTONE, David
Learning to Teach Geography in the Secondary School, Londres et New-York, Routledge Falmer, 2000, 474 p.

LAPRÉE, Raymond
La psychagogie des valeurs : symbolique et imaginaire en éducation, Logiques, 2000, 583 p.

LEVINE, J.M. et MORELAND, R.L.
« Progress in small group research », *Annual Review of Psychology*, nº 41, p. 585-634.

LYSTER, Roy et RANTA, Leila
Corrective Feedback and Learner Uptake, Negotiation of Form in Communicative Classrooms, Cambridge University Press, 1997, p. 37-66.

MARSOLAIS, Arthur
« Parents engagés : Quel apport au renouveau », *Vie pédagogique*, nº 125, novembre-décembre 2002, p. 8-14.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DES STATISTIQUES ET DES ÉTUDES QUANTITATIVES
Exploitation du bloc tâche du système PERCOS (personnel des commissions scolaires) et du système QE (qualifications des enseignants), ministère de l'Éducation, 2002, document préparé par Renaud MARTEL, Québec (compilation spéciale pour la Commission des programmes d'études).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 253 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative, Québec, 1997, 40 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
Le français : enseignement secondaire, Québec, ministère de l'Éducation, 1995, 178 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
L'esquive : l'école et les valeurs, document préparé par André NAUD et Lucien MORIN, Québec, ministère de l'Éducation, 1978, 167 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 1er cycle, document de travail aux fins de validation, Québec, 2002.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
Programme de formation de l'école québécoise : version approuvée : éducation préscolaire et premier cycle du primaire. Version provisoire : deuxième et troisième cycles du primaire, Québec, ministère de l'Éducation, 2000, 558 p.

NEVEU, Christian et BLAIS, Jean-Guy
« La réussite scolaire et la taille des classes », *Vie pédagogique*, nº 125, novembre-décembre 2002, p. 14-15.

SMITH, Carl B.
« Learning through Writing », *The Reading Teacher*, ERIC/RCS, novembre 1989, p. 172.

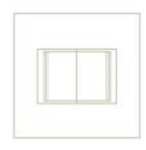








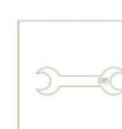




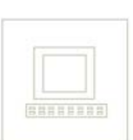








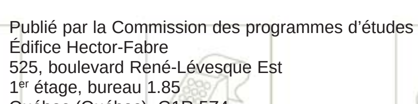








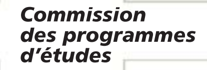


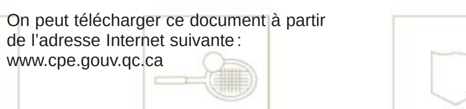



Publié par la Commission des programmes d'études
Édifice Hector-Fabre
525, boulevard René-Lévesque Est
1er étage, bureau 1.85
Québec (Québec) G1R 5Z4
Téléphone : (418) 646-0133
Télécopieur : (418) 643-5431
Courriel : cpe@meq.gouv.qc.ca

On peut télécharger ce document à partir
de l'adresse Internet suivante :
www.cpe.gouv.qc.ca







25-9000-6